

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

Adaptace v mateřské škole a vhodné činnosti
pro čtyřleté a mladší děti

**Adaptation to kindergarten and appropriate activities
for four-year-olds and younger children**

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.

Autor bakalářské práce: Anna Smolíková

Studijní obor: Učitelství pro mateřskou školu

Forma studia: prezenční

Bakalářská práce dokončena: duben, 2014

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Adaptace v mateřské škole a vhodné činnosti pro čtyřleté a mladší děti* vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného či stejného titulu.

V Praze dne

Podpis:

Ráda bych na tomto místě poděkovala PhDr. Janě Kropáčkové, PhD. za její cenné rady a trpělivou podporu při vedení mé bakalářské práce. Rovněž bych chtěla poděkovat za vstřícnost a pomoc při získání potřebných podkladů a informací. Dále mnohokrát děkuji za korekci textu mé rodině a PhDr. Haně Nožičkové a také za oporu a trpělivost ze strany všech mých blízkých.

Podpis:

Anotace

Tato bakalářská práce se zaměřuje na problematiku adaptace dítěte na prostředí mateřské školy, zvláště dětmi čtyřletými a mladšími. Zvláštní pozornost věnuje hře a činnostem, které posilují vztah dítěte k učitelce či ostatním dětem a upevňují jistotu dítěte v novém prostředí. V teoretické části se studentka zaměří na předškolní dítě jeho socializaci a aspekty související s jeho přechodem z rodinného prostředí do širšího prostředí mateřské školy.

Hlavním cílem výzkumné části je zjistit, jak probíhá adaptační proces u tří až čtyřletých dětí nastupujících do mateřské školy a jaké faktory tento proces ovlivňují. V praktické části jsou zpracovány tři případové studie tří až čtyřletých dětí, které poprvé nastupují do mateřské školy se zaměřením na adaptaci v mateřské škole. Výzkumné šetření bylo realizováno kombinací rozhovorů s rodiči, dítětem, učitelkou mateřské školy, s ředitelkou mateřské školy a pozorováním dítěte přímo v mateřské škole.

Klíčová slova

adaptace, mateřská škola, dítě předškolního věku, rodiče, hra, socializace, učitelka mateřské školy, adaptační program

Annotation

This bachelor's thesis focuses on the issue of child adaptation into the kindergarten environment, particularly children four years old and younger. Special attention is given to games and activities that strengthen the relationship of the child with the teacher or the other kids and strengthen the security of the child in his new environment. In the theoretical part, the student will focus on the preschool-aged child's socialization and the aspects related to his transition from a family environment into the wider environment of a kindergarten school.

The main objective of the study, which is part of the thesis, is to find out about the adaptation process with three to four-year-old children entering kindergarten and what factors influence this process. The practical part of the thesis presents three case studies of children between the ages of three and four, who start going to the kindergarten for their first time, focusing on adaptation in the kindergarten. The survey was conducted by a combination of interviews with parents, the child, the principal of the kindergarten school and by observing the child directly in the kindergarten.

Keywords

adaptation, kindergarten, preschool child, parents, game, socialization, kindergartener, adaptation program

Obsah

ÚVOD	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	9
1.1 VÝZNAMNÉ VÝVOJOVÉ MEZNÍKY OD POČETÍ KE KOJENCI	9
1.2 VÝVOJOVÉ CHARAKTERISTIKY RANÉHO DĚTSTVÍ VE VZTAHU K ADAPTACI NA MATEŘSKOU ŠKOLU	11
2 RODINA	18
2.1 EMOČNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	18
2.2 POTŘEBY DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU VE VZTAHU K RODINĚ	20
2.3 PŘECHOD DÍTĚTE Z RODINY DO MATEŘSKÉ ŠKOLY	22
3 MATEŘSKÁ ŠKOLA	24
3.1 SOUČASNÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA	24
3.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	26
3.3 PROCES ADAPTACE NA MATEŘSKOU ŠKOLU	27
4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	33
II. PRAKTICKÁ ČÁST	35
5 CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	35
6 METODY VÝZKUMU A KRITÉRIA HODNOCENÍ	36
7 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÝCH SOUBORŮ A ORGANIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	36
7.1 ČASOVÝ HARMONOGRAM	36
7.2 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	37
8 DISKUZE	54
ZÁVĚR	56
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	58
TIŠTĚNÉ ZDROJE:	58
ELEKTRONICKÉ ZDROJE:	60
SEZNAM PŘÍLOH	61

Úvod

Při výběru tématu své bakalářské práce *„Adaptace na mateřskou školu a vhodné činnosti pro čtyřleté a mladší děti“* jsem byla ovlivněna svou předchozí praxí v oboru, která spočívala v péči právě o děti čtyřleté a mladší. Zajímalo mě, jaké aspekty ovlivňují start v mateřské škole a co může učitelka i rodič dělat pro to, aby byl co nejklidnější, nestresující a přirozený. Proto jsem se rozhodla, seznámit se s problematikou adaptace nejmladších dětí v mateřské škole podrobněji a napsat i tuto práci. Prvotně bylo mým záměrem zabývat se pouze dětmi tříletými, ale z důvodu aktuální přeplněnosti mateřských škol, které nemají možnost přijímat mnoho tříletých dětí, jsem věkové kritérium rozšířila i na děti čtyřleté.

Teoretickou část své bakalářské práce jsem rozdělila do tří částí. První se zabývá vývojem dítěte a zejména dítětem na počátku předškolního věku, tj. dítětem tří až čtyřletým, především z pohledu vývojové psychologie a prostřednictvím pozorování jeho hry, která je jedním z nejdůležitějších projevů předškolního dítěte. Druhá část hovoří o rodině, emocionálním vývoji a socializaci dítěte předškolního věku. A konečně třetí část popisuje adaptaci dítěte z pohledu mateřské školy. Zahrnuje charakteristiku současné mateřské školy a cílů současné výchovy a vzdělávání a dále se věnuje přímo adaptaci dítěte v mateřské škole. Tyto tři části vnímám jako hlavní oblasti činitelů ovlivňující adaptaci dítěte v mateřské škole, proto jsem tímto způsobem práci rozčlenila.

Navazující část praktická se zaměřuje na tři děti, které v září 2013 poprvé nastoupily do mateřské školy a jsou jim tři nebo čtyři roky. Děti jsem pozorovala jak v jejich domácím prostředí, tak i pro ně v novém prostředí mateřské školy během několika prvních týdnů po jejich nástupu. Následně jsem provedla několik strukturovaných rozhovorů s rodiči, učitelkami dětí a ředitelkami škol. Mými hlavními cíli bylo zjistit, jak probíhá adaptační proces u tří až čtyřletých dětí nastupujících do mateřské školy a jaké faktory tento proces ovlivňují. Dále mě zajímalo, zda a jak jsou rodiče informováni ze strany mateřské školy o adaptačním programu a jak je využíván v praxi. Rodičů se

v rozhovoru také ptám, jaké mají důvody k přihlášení svých potomků do mateřské školy a jak své děti připravují na tento prvotní přechod do společenského života a co od mateřské školy očekávají. Učitelk jsem se ptala na vhodné a osvědčené řízené činnosti a hry pro ty nejmladší děti v mateřské škole, ale zajímaly mě i běžné úkony, návyky a komunikace. Od ředitelk jsem se snažila získat informace ohledně nabízeného adaptačního programu a srovnávám ho s realizovaným programem v práci učitelk.

Hlavním záměrem mé práce je ukázat na význam mateřské školy jako socializačního činitele ve vývoji člověka. Dále chci ukázat na fakt, že vstup do mateřské školy je důležitým předělem v životě celé rodiny a zvláště dítěte samotného.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Vývoj dítěte předškolního věku

Pro lepší pochopení celé problematiky adaptace dítěte v mateřské škole je velice důležité znát jeho vývoj, jak fyzický, tak psychický. Dítě, které přichází do mateřské školy, je ovlivněno mnoha činiteli, které na něj působí již od jeho početí. Žádné dvě děti nepřicházejí do mateřské školy se stejnými dovednostmi, zkušenostmi ani schopnostmi, stejně tak jejich vývoj nemůže být na úplně stejné úrovni. Podle moderních teorií vývojové psychologie je psychický vývoj člověka procesem interakce vrozených dispozic a faktorů prostředí. Jinak řečeno genetický základ a výchova utváří lidskou psychiku. Z čehož vyplývá, že každý člověk, respektive jeho psychický vývoj, je utvářen jedinečným poměrem těchto dvou ukazatelů. Tento poměr a způsob jeho utváření je nám ovšem téměř zcela skryt.

1.1 Významné vývojové mezníky od početí ke kojenci

Bezesporu prvním obdobím vývoje člověka je doba prenatální. Díky moderním technologiím o ní víme mnohé, dříve neznámé a důležité poznatky. Je to citlivá doba nejen pro dítě, ale i pro matku a otce dítěte. Pouhý fakt, že je žena těhotná, znamená obrovskou změnu v jejím i partnerově životě. Již od této chvíle začínají plánovat a ovlivňovat život svého nenarozeného dítěte. Proto je velice důležité pečlivě zvažovat mateřství a založení rodiny a nechovat se nezodpovědně, protože každá drobnost může ovlivnit jak dítě, tak i celou rodinu. Například i tak běžné maličkosti jako je stres, těžké životní situace či nepříjemná překvapení. Vznikají základy pro citový vztah matky a dítěte, jak dokazují studie o nechtěném těhotenství, například: Zdeněk Matějček a Zdeněk Dytrych, mimo jiné v knize Děti, rodina a stres (1994). Již Jan Amos Komenský doporučoval těhotným ženám, že si mají počínat pobožněji, aby dítě zdárně donosily a bylo zdravé (Komenský, 2007).

Následujícím a mnohdy opomínaným obdobím je porod. Důležité je připomenout, že porod stejně jako těhotenství, pokud probíhají standardně,

není nemoc, ale je to přirozený děj. Porod můžeme chápat jako přechod dítěte do zjevného světa a není to přechod jednoduchý, dítě se nadobro stává samostatnou bytostí, přinejmenším z hlediska biologického, protože dítě je nadále na matce závislé. Existuje mnoho faktorů ovlivňujících jeho průběh a tím i následný vývoj novorozence.

Soňa Koťátková o narození nebo také vstupu do rodiny říká, že je to událost působící na všechny členy rodiny, a to ať je to dítě první nebo je již v rodině více dětí. Novorozené dítě potřebuje více než jen naplňovat své biologické potřeby, ale od počátku vyžaduje i pozornost, mnohostrannost kontaktů, komunikaci a podněty, které začínají budovat vztahový rámec s nejbližší pečující osobou. Každý člen v rodině má svůj důležitý význam a dítě se díky němu začíná orientovat v životě (Koťátková, 2008).

Období, které po porodu navazuje, je poměrně krátká doba novorozenecká. Toto období trvá přibližně jeden měsíc a je to čas adaptace na nové neznámé prostředí. Novorozenec reaguje pomocí reflexů a vrozených způsobů chování, které usnadňují přežití a zvládnutí nároků nového života mimo mateřskou dělohu. Rané zkušenosti novorozence napomáhají k orientaci ve světě a pochopení jeho vlastní pozice v něm a jsou významným základem pro další učení (Vágnerová, 2005).

Po ukončení této adaptační doby mluvíme o dítěti jako o kojenci, a to do jednoho roku věku. Toto období je významné rychlým rozvojem mnoha kompetencí, které jsou důležité k postupné emancipaci, k níž začíná docházet v období následujícím. Dítě zpravidla začíná pronikat do světa věcného - první kroky i společenského - první slova (Matějček, 2005).

Ačkoli to tak nevypadá, kojenecké období je velice důležité i pro pozdější období a vlastně celý život. Mnoho odborníků hovoří o tom, že první rok života je rozhodující pro další vývoj člověka. Mimo jiné se tímto tématem zabývá i Soňa Koťátková. *„Na první pohled kojenecké období příliš nesouvisí s dítětem, které se již chystá nebo chodí do mateřské školy. Ale není tomu úplně tak. Doba prvního roku života je latentní přípravné období pro založení mnoha důležitých funkcí pro plnohodnotný život člověka. Dítě vnímá a poznává lidi, jejich svět, jednání a komunikování, rozpoznává určitá pravidla, ve kterých se*

učí orientovat prostřednictvím schvalování a odmítání svých projevů.“
(Kořátková, 2008, s. 13).

1.2 Vývojové charakteristiky raného dětství ve vztahu k adaptaci na mateřskou školu

2.1.1 Batolecí období

Doba, která v našich sociokulturních podmínkách přímo předchází předškolnímu období, které je spojeno s nástupem do mateřské školy, je batolecí věk. Je to období přibližně od jednoho do tří let věku dítěte. Dochází zde k značnému rozvoji různých kompetencí a osobnosti dítěte. Batole začíná být samostatnější, aktivnější a začíná si být vědomo vlastní existence a svých možností. Jak už bylo naznačeno výše, je to doba první emancipace neboli osamostatňování, které je podmínkou dalšího vývoje. Dítě se začíná více prosazovat, zjišťuje, co zvládne a co ještě ne. Také se více uvolňuje vazba na mateřskou osobu, která byla v předcházejících obdobích velice důležitá.

Zdeněk Matějček (2005), v této souvislosti hovoří o tzv. principu zajištění. Znamená to, že na biologické úrovni se něco delší dobu připravuje, ale formou určitého vzorce chování je to „spuštěno“ až tehdy, kdy se organismu dostalo prosociálního zajištění. Každý nový krok či výboj do společenského prostoru musí být natolik pojištěn, aby se organismus nedostal do vážného nebezpečí. Příklad: nejprve se objevuje tzv. specifická citová vázanost na matku a pak i specifický strach z cizích lidí. Teprve později je dítě schopno lézt a posléze chodit. Nebýt strachu z neznámého a citové vázanosti mohlo by dítě takovýto pohybový pokrok i životně ohrozit. Podobně dítě kolem dvou let přijímá tzv. rodinnou identitu, kdy poznává funkce domova a jeho členů, cítí přináležitost k rodinnému společenství. Teprve po třetím roce věku je schopno hranice domova překročit a vstoupit do širšího společenského prostoru, jímž je i vrstevnická skupina dětí například v mateřské škole. S tímto zajištěním se mu otvírá epocha předškolního věku se všemi svými radostmi a starostmi.

Z toho vyplývá, že pokud se v batolecím období podařilo dítěti přirozeně se odpoutat od matky, bude pro něj adaptace na mateřskou školu mnohem snazší. Také zmíněný rozvoj kompetencí, samostatnosti, aktivity batolete a rozvoje osobnosti dítěte jsou důležitými činiteli při vstupu do předškolního vzdělávání, tedy zařazení dítěte do širšího kolektivu.

Tyto poznatky jasně ukazují na význam průběhu vývoje dítěte pro vstup do mateřské školy či jiné instituce pro předškolní vzdělávání. Pokud není vývoj dítěte optimální, může to být důvodem pro dlouhou a složitou adaptaci na nové prostředí mateřské školy.

2.1.2 Předškolní věk

Další část se bude zabývat již přímo dítětem předškolního věku, zejména charakteristikami jeho vývoje, hrou a socializací ve vztahu ke vstupu dítěte do mateřské školy.

Termínem předškolní věk rozumíme užší vymezení tohoto označení, jak o něm hovoří například Zdeněk Matějček: *„Období označované jako ‘předškolní věk’ je charakterizováno na svém začátku první společenskou emancipací dítěte, kdy je dítě většinou již schopno opouštět ochranné prostředí své rodiny a aktivně se zapojovat do širších společenských okruhů, zvláště ovšem do společnosti druhých dětí. Na svém konci je pak toto období určováno druhým významným emancipačním krokem, tj. nástupem do školy. Celý předškolní věk zabírá tedy zhruba čtvrtý, pátý a šestý rok věku dítěte.“* (Matějček, Z., 2005, s. 247). Shodně s autorem budu tento termín používat pro vymezení období od tří do šesti (sedmi) let věku dítěte. Předškolní věk je často nazýván věkem či obdobím hry, která je jeho nedílnou součástí, proto bude o hře v předškolním období pojednáno zevrubněji.

Předškolní období je charakteristické postupnou stabilizací vlastní pozice ve světě, dítě si ke světu a životu vytváří vztah. Pro dítě zpravidla v této době je typický přesah rodiny a vztah s vrstevníky, tuto fázi můžeme chápat jako přípravu na pozdější společenský život. Dítě více zajímá skupina vrstevníků a jiné děti jako takové. Je schopné si s nimi i hrát a začíná při hře spolupracovat. Není to už hra dvou batolat vedle sebe, ale začíná to být hra společná. Termín

předškolní období může evokovat, že se jedná o dobu přípravy na něco, co přijde až v době další, tedy v mladším školním věku, kdy dítě již plní povinnou školní docházku. Předškolní věk však není pouhá příprava na školu, na něco velkého, co přijde v budoucnu, ale je to samostatná a významná vývojová etapa, která má svá specifika a důležitost (Matějček, 2005).

První oblastí, kterou se budu zabývat, je motorický vývoj předškolního dítěte, který vede ke zdokonalování pohybové koordinace. Dítě je v tomto věku obratnější, proto v tomto období zvládne již mnoho sebeobslužných úkonů, zejména oblékání a svlékání, čištění zubů, obsloužení u jídla nožem i vidličkou, uklid hraček, apod. Dokáže si též osvojit základy některých sportů, jako je lyžování, jízda na kole a koloběžce nebo na bruslích a zvládá již bez větších potíží složitější pohyby, třeba skákání a běhání. Jemná motorika je ovlivněna stále probíhající osifikací ruky. Dítě rádo modeluje, pracuje s různými materiály a rozvíjí se i kresba. Mnoho autorů například Šulová (2005) nebo Matějček (2005) uvádějí, že dítě je schopné napodobit jednoduchý tvar a začíná kolem třetího roku věku zobrazovat předměty ze svého okolí, ale nejčastějším tématem je lidská postava, kolem třetího roku je to tzv. hlavonožec.

Další důležitou oblastí vývoje předškolního dítěte jsou poznávací procesy. Vágnerová (2005) hovoří o procesech, jakými dítě nazírá na svět a jaké informace si vybírá. Jedním z těchto procesů je egocentrismus neboli ulpívání na subjektivním názoru a opomíjení jiných, které mohou být odlišné. Dítě posuzuje situaci jen ze svého vlastního hlediska. Například vnímání prostoru je egocentristem značně ovlivněno. Kromě toho klade dítě důraz na určitou, zjevnou podobu světa. Svět je pro dítě takový, jaký se mu jeví, jeho podstatu ztotožňuje s jeho viditelnými znaky. Tento proces se označuje jako fenomenismus. A konečně posledním, ale neméně důležitým procesem je prezentismus, což je přetrvávající vázanost na přítomnost, na aktuální podobu světa, která s fenomenismem souvisí. Prezentismus ovlivňuje především vnímání času u dítěte předškolního věku, ten pro ně není tak důležitý, jako pro nás dospělé. Předškolní dítě se v čase dokáže orientovat podle událostí a jejich návaznosti, což je důležité vědět při vstupu dítěte do mateřské školy. V tomto novém prostředí se může dítě orientovat zvláště díky řádu a ze začátku co

možná nejstálejšímu a neměnnému. Ve třídách nejmladších dětí mateřských škol můžeme vidět, jak děti v adaptačním období nezvládají změny, jsou při nich nesvé a nejčastěji pláčou při změně aktivit. Alespoň do té doby, než si zvyknou na režim dne a už vědí, co po které činnosti následuje a tím jsou si jistější. V souvislosti s těmito procesy uvádí Vágnerová (2005) ještě způsoby, kterými tyto informace dítě zpracovává. Důležitá je zejména magičnost, tedy tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií a tak jeho poznání zkreslovat. A absolutismus, což je přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. Tato tendence vychází z potřeby jistoty. V popisu egocentrismu a magičnosti se s Vágnerovou shoduje Říčan (2006), který dodává k dětskému egocentrismu, že je to egocentrismus kognitivní, který se samozřejmě liší od egoismu ve smyslu sobectví.

V souvislosti s poznávacími procesy, především o fenomenismu mluví Šulová (2005) o globálním vnímání dítěte předškolního věku, které není schopno rozlišovat základní vztahy a nechá se snadno upoutat výrazným detailem. Kromě zmíněných procesů hovoří i o synkrestismu, který je charakteristický pro předškolní dítě, a projevuje se spojováním nelogických znaků.

S poznávacími procesy souvisí úzce i řeč, která se v předškolním věku zdokonaluje jak po formální, tak po obsahové stránce. Zejména si v tomto období dítě tříbí gramatickou složku řeči, jeho věty se prodlužují a zpravidla se stávají složitějšími. Významnou složkou vývoje je tzv. egocentrická řeč, o které hovoří Vágnerová (2005). Je spojena s myšlením a je určena primárně pro sebe sama, proto bývá zkratkovitá, protože není určena pro žádného posluchače, má tedy jiný obsah i formu.

Poznávací procesy ovlivňují i vývoj paměti předškolního dítěte. Dítě tohoto věku totiž ještě nepoužívá vědomě žádné paměťové strategie, ale dokáže si informace pamatovat pouze bezděčně neboli neúmyslně a podle jejich subjektivního významu. Pamatuje si například návštěvu zoo, protože se tam něčeho bálo, byl to silný zážitek nebo naopak si pamatuje něco, co se mu hodně líbilo. Zajímavý je také rozvoj tzv. epizodické paměti podle Vágnerové (2005). První trvalejší vzpomínky se vytvářejí již před čtvrtým rokem, ale jsou

velice nepřesné, útržkovité a je jich málo. Bývají kombinací zapamatovaného a odvozeného, vykonfabulovaného.

Kresba je významným nástrojem sebevyjádření dítěte. Pro dospělé je zdrojem poznávání dítěte a často i diagnostickým materiálem. Vágnerová (2005) rozděluje vývoj kresby do tří stádií:

- 1) **Presymbolická, senzomotorická fáze**, která je charakteristická pro dítě batolecího věku. Grafomotorická činnost, tj. vlastní „čmárání“, je pro něj často důležitější než výsledek.
- 2) **Fáze přechodu na symbolickou úroveň**, období dodatečného, resp. sekundárního symbolického zpracování. Výtvar bývá pojmenován dodatečně.
- 3) **Fáze primárního symbolického vyjádření**, kdy dítě dokáže kresbou již něco konkrétního zobrazit.

Bezesporu velký význam má v daném období i pohádka. V tomto ohledu se shodují autoři Vágnerová (2005) a Říčan (2006). Silný zájem o pohádku v tomto věku oba vysvětlují hlavně její jednoduchostí a jasnou rozčleněností na dobro a zlo, resp. dobré a zlé postavy. Říčan (2006) dále mluví o hojivé moci pohádky, dítě se při jejím vyprávění může vyrovnat se svými konflikty a obavami, které jsou promítnuty do tajemného místa a doby a při tom je v bezpečí domova s vyprávějící matkou nablízku.

Ovšem asi nejdůležitější roli hraje v předškolním věku hra. Kojenec a batole spíš ještě experimentovali s vlastním tělem, pohyby a předměty, ale dítě předškolního věku už si skutečně hraje. Ale co to ta hra je? Existuje mnoho různých definic hry. Pedagogický slovník říká, že hra je forma činnosti lišící se od práce a učení. Člověk si hraje celý život, ale hra předškolního dítěte má specifickou roli, protože je vůdčím typem činnosti. Hra má také celou řadu aspektů, například: poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, fantazijní, sociální nebo diagnostický. Hra bývá většinou formou sociální interakce s jasně danými pravidly (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

Z dětské hry můžeme leccos vypožorovat. Dítě jejím prostřednictvím interpretuje realitu, podobně jako zmíněnou kresbou. Předškolní dítě se již na hru více soustředí a bere ji velice vážně, proto není radno hru znevažovat. Dítě předškolního věku ještě zřetelně nerozlišuje hru od práce. Bezesporu bychom se měli vyvarovat podceňování volné hry dítěte s komentářem, že dítě si *jen* hraje. Z uvedené definice vyplývá, že dětská hra má dalekosáhlý význam. V dětské skupině se prostřednictvím volné i řízené hry rozvíjejí sociální vztahy, děti se učí spolupráci, komunikaci, ohleduplnosti a mnoha dalším dovednostem důležitým pro život. Dítě se prostřednictvím hry socializuje a seberealizuje. Což potvrzuje i následující citát. *„Hra je základní aktivitou dětské seberealizace, ale je tomu tak i v obecně lidské rovině. I když vychází z vnitřního popudu a odráží podmínky, ve kterých se dítě nachází, je navíc originálně nastavena podle dispozic každého jedince a její forma se v čase a společnosti proměňuje.“* (Kořátková, 2005, s. 14).

Různí autoři dělí hru podle mnoha kritérií. Langmeier a Krejčířová (2006) dělí hru takto:

- 1) **Hry funkční nebo činnostní**, což jsou hry, ve kterých ještě převažuje procvičování tělesných funkcí, ale již ve složitější formě.
- 2) **Hry konstrukční či realistické** se vyznačují konstrukcí scén z domečků, figurek či vláčku, stavbami z písku, plastelíny i zobrazováním kresbou.
- 3) **Hry iluzivní** jsou ty hry, kdy dítě používá předměty v přeneseném významu a přeměňuje svět podle vlastních představ (hadřík představuje padák a jindy peřinku apod.).
- 4) **Hry úkolové** pro dítě znamenají možnost vyzkoušet si různé sociální role, které ještě zastávat nemůže. Hra na prodavače, kadeřnici, listonoše, apod.

Druhé dělení je podle Opravilové (2003), ta uvádí, že třídění hry má vždy jen pracovní a zjednodušující charakter, poněvadž je to činnost velice mnohotvárná a rozmanitá a má individuální formy. Podle Opravilové může klasifikace her dojít k následujícím typů dělení:

- 1) Dělení podle **schopností, které rozvíjejí**, tedy smyslové, pohybové, intelektuální a speciální.
- 2) Dělení podle **typů činností** na napodobovací, dramatizující, konstruktivní a fiktivní.
- 3) Dělení dle **místa**, tedy interiérové a exteriérové.
- 4) Dělení podle **počtu hráčů** na individuální, párové a skupinové hry.
- 5) Dělení podle **věku** na hru kojenců, batolat, předškolních dětí apod.
- 6) Dělení dle **pohlaví** na dívčí a chlapecké.

Tyto teoretické poznatky o vývoji dítěte jsou velmi významné. Je nutné poznat dítě i skrze ně a mít je na paměti při každém kontaktu s dítětem. Pokud jsou totiž tyto charakteristické rysy předškolního dítěte opomíjeny, může se stát, že na dítě přehnaně tlačíme nebo ho zbytečně shazujeme. Dítě není malý dospělý, takže bychom se k němu tak neměli chovat. Což platí dvojnásob pro učitelku mateřské školy, která by měla být kvalifikovaným profesionálem v oblasti výchovy a vzdělávání dítěte předškolního věku. Zvláště při vstupu dítěte do mateřské školy, kdy je pro dítě vše nové a neznámé, by učitelka měla být citlivým průvodcem v tomto novém prostředí. Má nelehký úkol získání si důvěry dítěte ke své osobě a navazování kontaktů s ním, musí být dítěti oporou a pomocníkem při začleňování se do skupiny dětí. Proto by měla být pro dítě čitelná, tedy dítě musí chápat její chování svým dětským způsobem, při čemž hrají roli poznávací procesy, které jsme si právě z těchto důvodů popsali výše. Znalost dětské hry je neméně důležitým východiskem pro poznání a porozumění dítěti. Jak již bylo řečeno, dítě ve hře může promítat prožité situace a sebe samo. Pečlivým a citlivým pozorováním dětské hry se o něm můžeme mnohé dozvědět. V prostředí mateřské školy můžeme poznat prostřednictvím neobvyklého chování nebo hry dítěte, že se v rodině děje něco nezvyklého. V době adaptace je pozorování dětské hry cenným nástrojem pro učitelku při poznávání množství nových dětí. Hra také pomáhá novému dítěti v mateřské škole samostatně poznávat, zkoumat a získávat zkušenosti. Díky spontánní hře se dítě může učit v přirozených situacích. Pedagog musí přesto dávat pozor,

aby se snadno ovlivnitelným předškolním dítětem, svými didaktickými záměry nemanipuloval.

2 Rodina

Rodina má nepopiratelný vliv na dítě, tedy i na dítě, které vstupuje do mateřské školy. Rodina je místem primární socializace dítěte, měla by být vhodným zázemím emočním, sociálním i materiálním. V následujících podkapitolách se zaměřím hlavně na socializaci, sociální vztahy dítěte v rodině a emocionální vývoji dítěte na počátku předškolního věku a jeho potřeby v souvislosti s jeho přechodem do širšího společenství předškolního zařízení a vrstevnické skupiny. Ačkoli tyto poznatky patří také do vývoje dítěte, a hodily by se proto i do předchozí kapitoly, jsou vyčleněny z důvodu významného vlivu rodiny, který v těchto oblastech bezesporu má.

2.1 Emoční vývoj a socializace dítěte předškolního věku

Emoční vývoj i socializace dítěte, nejen předškolního, je úzce spojena s rodinou. Rodina je primárním socializačním činitelem. Prostřednictvím vlastní rodiny se dítě v průběhu vývoje učí veškerým dovednostem potřebným pro život, poznává vztahy, různé sociální role, zvnitřňuje si společenské normy chování, vytváří si žebříček hodnot, učí se komunikovat, vytváří se jeho sebepojetí a sebevědomí. Pro předškolní dítě je rodina něco jako hřiště života. V klidném, harmonickém a chráněném prostředí rodiny si může vše vyzkoušet. Učí se, co je správné, co není a proč díky interakcím s dospělými.

Podle Šulové (2005), Langmeiera a Krejčířové (2006) dochází v předškolním věku v procesu socializace ke změnám na třech úrovních. Za prvé se zkvalitňuje a vyvíjí sociální reaktivita, jejíž vývoj sice probíhá plynule od narození, ale předškolní věk dítěti poskytuje bohatě diferencované emoční vztahy na různých úrovních. Za druhé dochází k vývoji sociálních kontrol a hodnotových orientací, tedy k přijímání norem společensky žádoucího chování. Zde jde opět o postupně probíhající proces. O interiorizaci sociálních norem můžeme hovořit právě v souvislosti s dosažením přibližně třetího roku života

v závislosti na rodinném prostředí a výchovném stylu. Konečně třetí rovinou je osvojování sociálních rolí, které se děje zvláště uvnitř rodiny, ale i mimo ni. Chování, které dítě odpozoruje v rodině, může potom zkoušet mimo rodinu, tedy i v mateřské škole.

Šulová (2005) dále hovoří o významu rodiny, zejména rodičovské dyády pro formování pohlavní identity dítěte předškolního věku. Předškolní věk je charakteristický zájmem o vlastní pohlavní orgány i o opačné pohlaví. Dítě objevuje pohlavní odlišnosti. S formováním pohlavní identity souvisí i zájem o chování rodičů. Dítě v této době potřebuje vidět běžnou každodenní interakci rodičů pro vytvoření vlastní pohlavní identity a jejího snadného přijetí. Dále je důležitá i sourozenecká vazba, která umožňuje procvičení určitého vztahu. Myšlení i sociální interakce bývají díky sourozenecké blízkosti a důvěrnosti zralejší. V neposlední řadě mluví Šulová (2005) o vztazích dítěte s prarodiči. Je to alternativní rodičovská dyáda s určitými specifiky, kterými mohou být více času, většinou pozitivní naladění a často větší tolerance k dětské aktivitě či prohřeškům. Prarodiče dítěti mimo jiné poskytují i kontakt s omezením, nemocí či smrtí a tím mu umožňují pochopit kontinuitu života.

Kromě sociálních vztahů předškolního dítěte souvisí úzce s rodinou i formování základních citových projevů, tedy emoční vývoj dítěte. Podle Vágnerové (2005) je emoční prožívání v této době charakteristické větší stabilitou a vyrovnaností. Shodně s Šulovou (2005) mluví Vágnerová (2005) o tom, že dítě předškolního věku bývá častěji pozitivně naladěno a ubývá negativních emočních reakcí. Dále přikládá Vágnerová (2005) velký důraz vývoji emoční inteligenci, která se v této době rozvíjí. Dítě již lépe rozumí svým emocím a učí se je postupně i více ovládat. Podle Šulové (2005) je citové prožívání dítěte předškolního věku velice intenzivní, ale zároveň stále proměnlivé a krátkodobé. Vytváří se tzv. sebecit, který souvisí s pocitem vlastní identity a sebevědomím. Důležitá je i vůle předškolního dítěte, která je stále kolísavá a značně ovlivněna motivací a aktuální situací. U předškolního dítěte také postupně ustupuje strach z neznáma. Díky tomu je předškolní dítě schopno odpoutat se na nějakou od matky a navštěvovat tak i předškolní

zařízení. Na důležitosti nabývají sociální city, zejména láska, nenávist, empatie či sympatie.

Pro přechod dítěte do mateřské školy je přínosný poznatek Šulové (2005) o spolupráci s vrstevníky, dítě podle ní je již schopné spolupracovat, mít pochopení pro druhého, ale i soupeřit, vést druhé, podřizovat se ostatním nebo řešit konflikt kompromisem. Na emoční vývoj dítěte má nepopiratelný vliv vztah matky a otce. V tomto období jsou pokládány základy citového chování a prožívání, proto je důležité, jaké vzory má dítě možnost v této souvislosti pozorovat. Do souvislosti s rozvojem sociálních vztahů a vývojem emocí dává Šulová (2005) i morálně etický vývoj dítěte. S tím souvisí i rozvoj svědomí. Jak bylo řečeno, tak kolem třetího roku dítě již interiorizuje základní sociální normy, proto postupně potřebuje čím dál tím méně přímé kontroly, ale je již samo regulátorem svého chování. Porušování těchto pokynů a příkazů souvisí s potřebou experimentování, aby se dozvědělo, co se vlastně stane. Proto je u dítěte předškolního věku častý pocit viny. I z těchto důvodů je role dospělého při formování morálního citění dítěte nezastupitelná.

2.2 Potřeby dítěte předškolního věku ve vztahu k rodině

Rodina je již od narození, respektive od početí dítěte důležitým zázemím, které by mělo naplňovat jeho biologické i psychické potřeby. Nejznámější přehled těchto potřeb nabízí americký psycholog Abraham Maslow ve své pětistupňové pyramidě potřeb z roku 1970 (viz příloha A). Na nejnižším patře, které je základem pro celou pyramidu a potažmo pro ostatní, nad nimi stojící potřeby, jsou umístěny potřeby fyziologické, tedy potřeba potravy, tekutin, spánku, vyměšování, kyslíku, apod. Nad základním patrem jsou potřeby bezpečí. Do této oblasti patří pro dítě raného věku velice důležité potřeby jistoty, stálosti, spolehlivosti, struktury a pravidel. Třetí patro patří potřebám sounáležitosti, kde je zejména láska, ale i potřeba někam patřit, kterou by měla zajišťovat jednak rodina, ale následně i případné předškolní zařízení. Následuje patro potřeb uznání, kam patří i sebedůvěra a sebeúcta. A konečně nejvyšší patro a špičku celé pyramidy uzavírají potřeby seberealizace.

Dalšími autory, kteří se zabývali potřebami a zvláště těmi psychickými a navazovali v tomto směru na Maslowa, jsou Josef Langmeier a Zdeněk Matějček. Ti hovoří o pěti základních psychických potřebách přímo dítěte předškolního, jejichž naplňováním se u dítěte předchází psychickým deprivacím, kterými se tito autoři zabývali také.

- 1) **Potřeba určitého množství, proměnlivosti a kvality vnějších podnětů.** Její uspokojení umožňuje naladit organismus na žádoucí úroveň aktivity.
- 2) **Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech,** tj. smysluplného světa. Uspokojení této potřeby umožňuje, aby se z podnětů, které by byly jinak chaotické a nezpracovatelné, staly poznatky, zkušenosti a pracovní strategie. Jde tedy o základní podmínky pro jakékoliv učení.
- 3) **Potřeba prvotních emocionálních a sociálních vztahů,** tj. vztahů k osobě matky a k osobám dalších primárních vychovatelů. Náležité uspokojování této potřeby přináší dítěti pocit životní jistoty a je podmínkou pro žádoucí vnitřní integraci jeho osobnosti.
- 4) **Potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty,** z jejíhož uspokojení vychází zdravé uvědomění vlastního já, vlastní identity. To je pak dále podmínkou pro osvojení užitečných společenských rolí a hodnotových cílů životního snažení.
- 5) **Potřeba otevřené budoucnosti nebo životní perspektivy.** Její uspokojení dává lidskému životu časové rozpětí a podněcuje a udržuje v člověku jeho životní aktivitu (Langmeier a Matějček, 2011).

Podobným systémem potřeb je model sedmi základních potřeb dítěte (Brazelton, Greenspan, 2002, In: Kropáčková, 2013):

- 1) Potřeba stálých láskyplných vztahů,
- 2) potřeba udržení tělesného bezpečí, nedotknutelnosti a celistvosti,
- 3) potřeba získávat zkušenosti přiměřené vzhledem k individuálním zvláštnostem,
- 4) potřeba získávat zkušenosti přiměřené věku,

- 5) potřeba stanovených hranic, řádu a uspořádání,
- 6) potřeba stálého, podporujícího společenského prostředí,
- 7) potřeba jisté budoucnosti.

Šulová (2005) hovoří v souvislosti s potřebami předškolního dítěte o neutuchající potřebě aktivity, která se projevuje verbálně, tedy plynulým tokem otázek i motoricky, zejména při herní činnosti. Mimo tuto výraznou potřebu popisuje i další jako jsou potřeba stability, jistoty, zázemí, trvalosti a bezpečí. Jako významnou potřebu pro dítě předškolního věku vidí potřebu stabilního zázemí, které mu v této době dává energii a chuť pro zkoumání, objevování a pro samostatné odpoutávání se od této jistoty a zázemí. Mezi další důležité potřeby patří podle Šulové potřeba citového vztahu, sociálního kontaktu, společenského uznání, emancipace, identity a seberealizace.

Naplňování většiny zmíněných potřeb není samozřejmě jen otázkou dětství, ale celého života, i když způsob jejich naplňování se věkově i individuálně liší. Je jistě také patrné, že je tedy nezajišťuje pouze a jenom rodina, ale právě i předškolní zařízení.

2.3 Přejchod dítěte z rodiny do mateřské školy

Úvodem pro tuto podkapitolu je přehled charakteristik, které by mělo mít dítě vstupující do mateřské školy přibližně ve třech letech podle Matějčka (2005). Dítě zralé pro mateřskou školu by mělo umět běhat, skákat či jezdit na trojkolce, samo pít z hrnečku, obsloužit se u jídla i při oblékání, je tedy pohybově vyspělé a motoricky obratnější a koordinuje své pohyby. Dovede pracovat s tužkou, má zájem o knížky a dokáže se soustředit na jednoduché a krátké vyprávění. Umí se vyjadřovat v delších větách a vyjadřuje své potřeby a přání. Období vzdoru již ustupuje a dítě lépe přijímá společenské požadavky. Rozumová úroveň dítěte se zvyšuje, lépe si pamatuje a má zájem o učení. Dokáže již spolupracovat ve hře s vrstevníky, ačkoli konflikty jsou ještě velice časté. A co víc, dokáže pochopit i reálnou existenci ostatních dětí a respektovat je, proto již dokážou „počkat, až na ně přijde řada“.

Matějček (2005) upozorňuje, že jistě ne každé dítě, které nastupuje do mateřské školy, má veškeré tyto charakteristiky, protože mezi dětmi existují individuální rozdíly ve vývoji. V tomto směru se projevují jak vývojové charakteristiky, tedy to vrozené, ale i výchova, tedy předně vliv rodiny. Rodina při přechodu dítěte do mateřské školy hraje velice významnou roli. Ačkoli není obecně ve společnosti tomuto přechodu věnována taková pozornost jako vstupu do školy základní, je to také velký krok. Než dítě vstoupí do předškolního zařízení má rodina hlavní výchovný vliv v životě dítěte, plně o výchově i dítěti rozhoduje, i proto je přechod do mateřské školy tak významným mezníkem. Velký význam má pro dítě odpoutání se od rodiny a začlenění se do vrstevnické skupiny. Od chvíle vstupu dítěte do mateřské školy se část vlivu přesouvá mimo rodinu. Matka a s ní celá rodina předává důvěru v péči, výchově a vzdělávání osobě, kterou většinou vůbec nezná. Tento aspekt může zapříčinit jisté obavy nebo možná nedůvěru vůči mateřské škole či přímo učitelce. Mateřská škola by měla být ovšem ve výchově a vzdělávání partnerem pro rodiče. Proto není dobré, když rodiče mluví o mateřské škole s obavami, protože jejich názor je pro dítě velice důležitý. S tím souvisí i časté strašení mateřskou školou a výroky jako „Počkej ve školce, tam tě naučí!“ Dítě se přirozeně začne bát a takovéto strašení může ovlivnit jeho adaptaci. Také přílišné a časté vyptávání na mateřskou školu, kterému se často nevyhneme, může v dítěti vzbuzovat pocit, že jde o něco podezřelého, když o tom všichni stále mluví.

Zahraniční autoři Niesel a Griebel (2005) uvádějí, že dítě, ale potažmo i celá rodina vstupuje do nových vztahů a sociálních rolí, s čímž souvisí i změny identity, tedy změny v sebepojímání. Dítě se stává „dítětem z mateřské školy“, cítí se zpravidla starší a větší než jejich vrstevníci, kteří mateřskou školu nenavštěvují. Rodiče prochází také změnou. Nejsou již celý den odpovědni za dítě a vše, co zažívá. Vnímají své dítě jako člena určité skupiny, s čímž je spojeno zvládání nejrůznějších požadavků. I rodiče se zpravidla začleňují do nové skupiny, do skupiny rodičů dětí z mateřské školy a často se aktivně zapojují do dění v mateřské škole.

3 Mateřská škola

3.1 Současná mateřská škola

Pojem mateřská škola (MŠ) objasňuje ve stručnosti pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2008). Mateřská škola je školské zařízení navazující na výchovu v rodině a v součinnosti s ní zajišťuje v ČR všestrannou péči dětem zpravidla ve věku od 3 do 6 let. Není součástí povinné školní docházky, ačkoli současný ministr školství uvažuje o zavedení povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání.

Po společensko-politických změnách v roce 1989 byl zahájen proces transformace, který podle Opravilové a Kropáčkové (2005) probíhal v několika fázích. Přibližně do roku 1994 spočívala transformační diskuze v silné kritice předchozího období a v odmítání všeho, co bylo do té doby pro předškolní výchovu charakteristické. Vrcholem je požadavek na absolutní nezávislost na minulosti a řešení spatřují zvláště v přejímání zahraničních modelů. Hlavním motivem předškolního vzdělávání je diverzifikace a alternativa. Část učitelek probouzí svou tvořivost a iniciativu, ale mnohé jsou též dezorientované, protože chybí zkušenosti i potřebné informace. Od roku 1995 probíhá období porovnávání a hodnocení a částečně i návrat k tomu pozitivnímu z dob minulých, co je třeba zachovat v zájmu dítěte. Toto období je spojeno s hlubším studiem učitelek, provádí se reflexe, hodnocení i sebehodnocení. Učitelské týmy se soustřeďují na dílčí inovace a vnitřní transformaci školy. Školy se více otevírají rodinám a nabízejí více "nadstandardních" vzdělávacích příležitostí. Kritika zvenku, kdy jsou rodiče nespokojeni s přílišným rozvolněním a nízkým nárokům na dítě, zapříčiňuje hledání optima. Od roku 1998 nastupuje období stabilizace, hledá se konsenzus a legislativní základny pro realizaci změn. V této době se začínají připravovat základní strategické dokumenty. Má to být otevřený materiál, sjednocený výchozí humanistickou filosofií, který formuluje záměry a cíle předškolního vzdělávání, zajištěné odpovědnou socioekonomickou strategií a školsko-politickou legislativou.

Významnou změnou v předškolním vzdělávání je zejména přechod od kolektivně zaměřených cílů k individuálnímu naplňování potřeb jednotlivých dětí. Je patrné, že teprve v době po roce 1989 se u nás začínají naplno prosazovat principy reformního hnutí z konce devatenáctého století. Díky popsaným vlivům začíná většina mateřských škol pracovat jinak než dosud. Tyto změny měly vesměs pozitivní ohlasy, ale ne všechny školy přijaly změny s nadšením, tudíž se stále s některými praktikami minulé doby setkáváme, i když už v menší míře. Proto se také nemůžeme divit dnešním rodičům, kteří se nezdá obávat dát své dítě do mateřské školy právě kvůli vlastní zkušenosti z let minulých. Je zřejmé, že během krátké doby bylo na poli předškolního vzdělávání učiněno již mnoho změn. Celý přerod předškolního vzdělávání trvá déle.

Dnešní předškolní výchova u nás navazuje zejména na myšlenky Komenského, Jarníkové, atd. a inspiruje se i tradicí české mateřské školy. Dalšími východisky byl částečně humanismus, pedocentrismus a zvláště osobnostně orientovaná výchova. Podle Opravilové (2001) je to konvergentní zaměření, protože se snaží potlačovat nebezpečí jednostrannosti a nastoluje rovnováhu rozvoje osobnosti z hlediska sociocentrického a pedocentrického. Cílem osobnostně orientované výchovy je princip individualizace v podmínkách skupiny, demokratický, spolupracující přístup a sociálně-komunikativní strategie. Direktivní vedení a manipulaci nahrazuje důvěra k otevřeným možnostem a schopnosti vnitřního posilování vývojových předpokladů jedincem samým. Tento směr dává důraz na individualizovaný přístup ke každé jedinečné osobnosti dítěte, bere v potaz věkové zvláštnosti a individuální potřeby. Je též celkově demokratičtější a humanističtější ve vztahu mezi dítětem a dospělým. Osobnostní orientaci lze tedy považovat za široké ideové východisko, v němž hraje roli zvláště demokratizace, humanizace a otevřenost systému předškolní výchovy, partnerství a spolupráce s rodinou a důraz na individualizovaný osobnostní rozvoj každého dítěte.

Závěrem této kapitoly bych chtěla uvést názor Evy Opravilové na to, jaká je, nebo by měla být současná mateřská škola. Podle ní může konvergentní přístup udělat z mateřské školy místo, které ideálně zajistí rovnováhu mezi

svobodným rozvojem osobnosti a lidské jedinečnosti každého dítěte a nezbytně žádoucí mírou omezování, kterou s sebou nese výchova ve formálně utvořené sociální skupině. Dále uvádí, že tradiční obsah předškolního vzdělávání, tedy rozšiřování zkušeností, dovedností a zvyků, slouží potom jako prostředek, nikoli cíl plnohodnotného rozvoje osobnosti. Proto se mateřská škola v současném školském systému stává přirozeně nezbytnou součástí specifického vzdělávání, která naplňuje smysl a funkci předškolního období dítěte. Její přesné a výstižné označení „*mateřská škola*“ vyjadřuje místo charakterizované mateřskou vřelostí a bezprostřední vztahovou účastí i věcně moudrou poučenou odpovědností. (Opravilová In: Kolláriková, Pupala, 2001).

3.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Zkráceně RVP PV (2004) je klíčový dokument v přerodu moderní české mateřské školy, což je také důvodem, proč o něm pojednávám zvlášť. Zaměřím se zejména na souvislosti s adaptací na mateřskou školu.

RVP PV stanovuje čtyři základní cíle předškolního vzdělávání. Jsou to rámcové cíle, které zahrnují obecné záměry, dílčí cíle na úrovni oblastní, klíčové kompetence formulované jako výstupy a dílčí výstupy opět na úrovni oblastní. RVP PV není přesným návodem na to, jak postupovat při výchovně vzdělávací práci pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Je to obecný rámec, který vymezuje jak zmíněné cíle, tak podmínky, pravidla, specifika a formy práce předškolního vzdělávání. Z tohoto dokumentu vycházejí veškerá předškolní zařízení, která jsou zařazena v rejstříku škol a školských zařízení. Pro tato zařízení platí též povinnost vypracovávat vlastní školní vzdělávací program (ŠVP) a případně třídní vzdělávací program (TVP), pro který je RVP PV hlavním východiskem.

O adaptaci dítěte na nové prostředí mateřské školy hovoří RVP PV (2004, s. 30-31) v kapitole s názvem Podmínky předškolního vzdělávání: *"Nově přichozí dítě má možnost se postupně adaptovat na nové prostředí a situaci."* a dále: *"Při vstupu dítěte do mateřské školy je uplatňován individuálně přizpůsobený adaptační režim."* Přesné podmínky a konkrétní realizaci

adaptace v jednotlivých školách stanoví opět ŠVP. Tato zmínka o adaptaci není ovšem jedinou. Adaptace má mnoho dalších aspektů. RVP PV (2004) dále stanovuje, že pedagogové respektují potřeby dětí, jak na potřeby obecně lidské, tak vývojové a individuální. Děti i dospělí se mají v prostředí mateřské školy cítit dobře, spokojeně, jistě a bezpečně. Je zajištěn pravidelný denní režim a řád. Všechny děti mají rovnocenné postavení. Pedagogický styl je podporující, sympatizující, projevuje se vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací pedagoga s dětmi. Děti mají dostatek prostoru pro spontánní hru a pohyb, jsou též podněcovány k vlastní aktivitě a experimentování a mají možnost pracovat svým tempem. Ve vztazích rodiny a školy panuje oboustranná důvěra, otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota spolupracovat. Rodiče mají možnost podílet se na chodu školy.

Jak je vidět RVP PV myslí na veškeré významné oblasti v procesu adaptace. Zmiňuje se jak o spolupráci s rodinou, tak o vlastnostech pedagoga, režimu dne v mateřské škole i o respektování dítěte samotného. Nejen tyto nesmírně důležité aspekty podporují snadnou adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy. O dalších činitelích v tomto složitém procesu budu hovořit v další subkapitole.

3.3 Proces adaptace na mateřskou školu

Název této podkapitoly je myšlen v širším slova smyslu. Tato část se nebude zaměřovat jen na samotnou dobu adaptace dítěte na nové prostředí předškolního zařízení, ale na celý tento proces od pouhých úvah rodičů o mateřské škole, přes požadavky a doporučení mateřských škol, praktickou přípravu dítěte, až k samotnému období adaptace přímo v mateřské škole. Domnívám se totiž, že již prvotní úvahy, příprava na vstup dítěte do předškolního zařízení nebo i interakce rodiny a školy ještě před vstupem dítěte je nesmírně důležitá pro následný samotný adaptační proces. Samotný pojem adaptace znamená podle psychologického slovníku přizpůsobovat se podmínkám prostředí a z psychologického hlediska zahrnuje přizpůsobení se chování, vnímání, myšlení a postoju (Harlt, Hartlová, 2000).

3.3.1 Úvahy rodičů o mateřské škole a její výběr

Výběr mateřské školy pro svého potomka nebo pouhé uvažování o umístění dítěte do předškolního zařízení je podle mého názoru prvním krokem pro úspěšnou adaptaci dítěte. V České republice není aktuálně předškolní vzdělávání povinné. V současné době je bohužel hlavním kritériem pro výběr mateřské školy to, zda škola dítě přijme či ne. Důvodem je přeplněnost mateřských škol, která vznikla na základě optimalizace sítě mateřských škol v devadesátých letech minulého století, kde důvodem byl naopak nedostatek dětí. Reakce dnešní doby spočívá ve vzniku nových, povětšinou soukromých nebo také alternativních mateřských škol, dětských skupin, lesních mateřských škol (tříd) nebo firemních škol. Velmi diskutovaná je též otázka přijímání dětí mladších tří let do předškolních zařízení. Tuto možnost poskytují zejména soukromé mateřské školy, ale i státní předškolní zařízení. MŠMT ČR (www.msmt.cz) k tomuto problému na svých stránkách říká: *„Mateřské školy se organizují pro děti od tří let. Mateřské školy zřizují obce, které mají ze zákona pečovat o potřeby svých občanů. K zápisu můžete jít i s dítětem mladším tří let, je však možné přijmout i dítě mladší, ale takové dítě musí být schopné účastnit se předškolního vzdělávání v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Toto je na individuálním posouzení ředitele mateřské školy.“*

Pokud se rodiče dítěte rozhodnou, že jejich potomek začne navštěvovat mateřskou školu, případně jiné předškolní zařízení, neměli by toto rozhodnutí brát na lehkou váhu. Totiž už pouhé rozhodování, kdy je ta vhodná doba pro nástup dítěte do mateřské školy, není lehké. Tato otázka přirozeně nemá univerzální odpověď. Tento aspekt závisí zejména na individualitě dítěte. Na tom, jaké dítě je, jak se projevuje, do jaké míry je samostatné atp. Bohužel tento důležitý činitel bývá přehlížen a při umisťování dětí do mateřských škol převažují důvody ekonomické a praktické. Z čehož je vidět, že v takovém případě je minimálně přihlíženo k potřebám dítěte a upřednostněny jsou potřeby rodičů.

Když se rodič, ať už u něj převáží jakýkoli důvod, rozhodne dítě do mateřské školy zapsat, vynoří se hned několik dalších otázek. Jednou z nich může být, pro jakou školu se rozhodnout. Rodič by měl v ideálním případě přihlédnout k individuálním rysům svého dítěte. Jak už bylo zmíněno výše, v dnešní době je mezi předškolními zařízeními velká rozmanitost a rodič si může vybírat. Zodpovědného rodiče by měl zajímat zvláště školní vzdělávací program, který si školy, které jsou zařazeny do rejstříku škol a školských zařízení, mají povinnost vytvářet v závislosti na RVP PV. Podle RVP PV (2004) má být tento dokument volně k nahlédnutí v mateřských školách či ke stažení na jejich webových stránkách a rodič se v něm dozví důležité informace o škole a její obecné charakteristice, podmínkách a organizaci vzdělávání, charakteristice vzdělávacího programu, vzdělávacím obsahu a evaluačním systému dané školy.

3.3.2 Příprava na MŠ

Prvním krokem k přípravě na mateřskou školu je samotný zápis dítěte do vybraného předškolního zařízení. V České republice probíhají zápisy do mateřské školy v termínu, který určuje její zřizovatel. Kritéria k zápisu jsou v celém obvodu stejná, stanoví si je ředitelky škol v úzké spolupráci se zřizovatelem. Kritéria bývají na stránkách MŠ, ve školním vzdělávacím programu i na přihlášce, kterou si rodiče vyzvednou v MŠ. Zápis (t.j. vydání přihlášky) bývá v březnu, vydání rozhodnutí v květnu. Dítě lze ovšem přijmout i v průběhu školního roku například z důvodu přestěhování rodiny nebo získání zaměstnání. Dítě je přijato pouze v případě, pokud to dovolí kapacita vybrané školy. K tomuto dále MŠMT ČR (www.msmt.cz): *„Ze zákona musí vzít přednostně děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Dalším kritériem může být např. trvalý pobyt v obci, která MŠ zřizuje, věk dítěte, sourozenec, který již MŠ navštěvuje apod. Kritéria se zveřejní předem, a to způsobem, umožňujícím dálkový přístup. Právo na předškolní vzdělávání mají pouze děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. V případě, že je nelze z kapacitních důvodů přijmout, má obec, ve které má dítě místo trvalého pobytu, povinnost zajistit mu místo v jiné mateřské škole.“*

Pokud je dítě přijato do mateřské školy, tak by se měl rodič nadále zajímat o to, jak dítě dobře připravit na tento významný krok. K tomuto účelu existuje nepřeberné množství rad, desater a doporučení, které můžeme najít v odborné literatuře i na webových stránkách škol. Vybraná desatera uvádím v Příloze B. Dodržování takových doporučení je nepochybně významnou nápomocí v přípravě dítěte na přechod do mateřské školy.

3.3.3 Adaptační program

Pro mateřské školy není povinností vypracovávat adaptační program pro nové děti, ale mnohé školy tak činí a vypracovávají takový program v souladu s RVP PV. Díky tomu se ovšem adaptační programy značně liší.

Školy většinou pořádají různé informační schůzky a dny otevřených dveří. Některé školy je realizují již před hlavními letními prázdninami a pak při zahájení školního roku v září a některé pouze v září. Tyto schůzky většinou nabízejí rodičům možnost seznámit se s tím, jakým stylem bude škola pracovat a jaký je jejich školní vzdělávací program. Rodiče získají informace ohledně plateb, dozvědí se, co budou děti do mateřské školy potřebovat za vybavení. Seznámí se i s možností adaptačního programu a formami spolupráce rodiny a školy. Škola může zjistit i mnoho informací od rodičů například formou dotazníků, doporučit rodičům postupy pro snadnou adaptaci atp. Mnoho mateřských škol umožňuje rodičům i s dětmi prohlídky školy ještě ve školním roce před nástupem daného dítěte do mateřské školy. Někde bývá i možnost navštívit školu několikrát v odpoledních hodinách a dítě si může hrát v novém prostředí i s rodičem nebo škola pozve mladší děti na hraní na školní zahradě. S jistotou se tak seznamuje s novým prostředím. Rodič se tímto zajímá o chod školy má si o čem s dítětem povídat. Dále můžou školy v rámci adaptačního programu pořádat různé akce pro rodiče a děti nebo také individuální schůzky, kde rodič a pedagog hovoří o výchovných postupech u daného dítěte a jeho pokrocích.

Podle V. Masákové většina mateřských škol stále pracuje podle adaptačního programu, který byl již před lety vytvořen pro jesle. Dítě si postupně zvyká na nové prostředí za přítomnosti matky, či jiné blízké osoby.

Doba pobytu v zařízení se postupně prodlužuje (Masáková In: Těhalová, 2008).

Tento program se nazývá Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1984). V úvodu kapitoly o jeslích zmiňuje jak věkové zvláštnosti dětí, tak i adaptaci dítěte na nové prostředí. Autoři popisují možné adaptační obtíže, přípravu na pobyt v jeslích i samotné postupné přivýkání dítěte na neznámé prostředí ponejprv s matkou a postupně vždy delší časový úsek bez matky.

S touto praxí není spokojená Ladislava Lažová, která si myslí, že návštěva MŠ s rodičem před nástupem dítěte je v pořádku, ale po nástupu do MŠ bychom měli více oceňovat odbornost a schopnosti učitelek (Lažová, 2012).

Na metodickém portálu rvp.cz publikuje Bečková projekt adaptace dítěte do předškolního zařízení. Přibližuje hlavní zásady a požadavky při tvorbě takového programu, který by měl podle ní být orientovaný na rodinu dítěte. Samozřejmostí je ovšem i orientace na vztah k dítěti. Program by měl seznámit rodiče s problematikou přechodu dítěte do nového prostředí. Umožnit mu nenásilné a postupné seznámení s novým prostředím. Seznámit ho s dospělými osobami a dát mu dostatečný prostor pro seznámení s vrstevníky. Požadavky jsou kladeny také na ředitele/ku zařízení, která má především seznámit pedagogy se záměry programu a umožnit jim další vzdělání v této oblasti, aktivně se účastnit připravovaných akcí, zajistit provoz v prvních zářijových týdnech tak, aby učitelky nových dětí byly přítomny už od ranních hodin. Úkolem pedagogů je pak prohloubit si především znalosti vývojových specifik kolem věku tří let, dostatečně a účelně umět komunikovat s rodiči, kolegyněmi, apod. (Bečková, 2008).

Podnětným příkladem vypracovaného adaptačního programu může být program MŠ U Divadla ve Slaném, která pracuje v souladu s RVP PV a programem Začít spolu. Jeho přesný popis je k nalezení v Příloze D. Zajímavé jsou též adaptační programy např.: MŠ Sokolovská a MŠ Výšiny v Praze.

3.3.4 Adaptační proces

Délka ani průběh adaptačního procesu není u všech dětí stejná, je velmi individuální. Závisí na mnohých faktorech, například individualita dítěte, výchovný styl rodiny, vztah s matkou (primární pečující osobou), věk i pohlaví,

zdravotní stav, zkušenosti s vrstevnickou skupinou a odloučením od rodiny. Tento výčet není bezpochyby vyčerpávající. Existuje mnoho faktorů ovlivňujících toto citlivé období, což je patrné již z předchozích řádků, proto se nyní zaměřím jen na některé z nich. Dítě je v novém prostředí a je na ně kladeno mnoho nároků. Velkou změnou je například to, že učitelka v MŠ nemá na starost pouze je, ale musí svou pozornost dělit až mezi dvacet osm dětí. Pokud bylo dítě hýčkaným jedináčkem, který měl veškerou pozornost rodiny jen pro sebe, tak bude mít s touto změnou nejspíš větší potíže než dítě zvyklé na sourozence nebo na jiné děti. Dalším faktorem, který je třeba zmínit zvlášť, je přístup rodičů k MŠ. Pokud rodič vnímá MŠ jako instituci, která je pro něj partnerem ve výchově a vzdělávání jeho dítěte a respektuje ji, tak i dítě poznává, že může novému místu a lidem v něm důvěřovat. Důležité je také, jaký vztah má rodič a dítě, zvláště významné pro adaptační proces je to, jak dokáže rodič plnit své sliby. Pokud má dítě zkušenost, že co rodič slíbí, to se také stane, tak mu dokáže důvěřovat, že pokud slíbí, že pro ně přijde po obědě, že se tak skutečně stane a nemusí mít větší potíže při adaptaci.

Ačkoli nemůžeme do detailů předvídat reakci konkrétního dítěte na novou situaci a prostředí, tak známe z praxe různé reakce dětí na tuto situaci. Mnoho dětí prožívá s pláčem a smutkem loučení s rodiči. Podle Koťátkové (2008) může tento projev trvat dva až šest týdnů, ale po delší nepřítomnosti nebo jen po víkendu se může vracet. Což potvrzují i poznatky přímo z praxe.

O reakcích dětí při adaptačním období hovoří Niesel, Griebel (2005). Tito autoři dělí adaptační období do tří časových etap:

1. První dny: ORIENTOVÁNÍ

V těchto dnech se děti většinou stávají pozorovateli, stojí na okraji skupiny a sledují děj ve třídě, činností se zpravidla neúčastní. Nedokážou ještě respektovat pravidla, účelně komunikovat, nejsou schopné podělit se o hračku.

2. První týdny: SNAHA O ZAČLENĚNÍ

Začíná mizet izolovanost dítěte, děti si začínají hrát a účastnit se činností řízených učitelkou.

3. První měsíce: PŘIVYKÁNÍ

Děti se již zapojují do skupinového dění, nachází si vlastní okruh přátel, přijímají postupně pravidla skupiny za svá, akceptují je, dokážou vyjádřit své požadavky a přání.

Na závěr této kapitoly se nabízí otázka, kdy je adaptace dítěte ukončena. Na tuto otázku odpovídají učitelky MŠ, kterých se ptali autoři Niesel, Griebel (2005). Odpovědi jsou uspořádány do následujících kategorií:

1. SOCIÁLNÍ INTEGRACE/PŘÁTELSTVÍ

"Když se dítě zapojuje do skupinového dění."

"Má v MŠ přátele, cítí se dobře."

2. CHOVÁNÍ VE SKUPINĚ

"Dokáže si hrát a dohodnout se."

3. EMOCIONALITA

"Cítí se dobře, má jistotu."

"Chodí do MŠ rádo."

4. VLASTNÍ INICIATIVA

"Samostatně řeší problémy."

5. AKCEPTOVÁNÍ PRAVIDEL SKUPINY

"Přijalo za své skupinová pravidla a normy."

6. TOLEROVÁNÍ PŘECHODNÉHO ODLOUČENÍ OD RODIČŮ

"Dokáže se odloučit od rodičů."

7. VZTAH K UČITELCE

"Dítě zná jména učitelů i dětí."

4 Shrnutí teoretické části

V teoretické části své práce jsem se pokusila mapovat významné faktory ovlivňující dítě vstupující do mateřské školy a jeho následnou adaptaci. Tyto faktory jsem rozdělila do tří skupin. Je to vývoj dítěte, rodina a mateřská škola. Domnívám se, že toto rozdělení má své opodstatnění. Vývoj dítěte již od početí jej bezpochyby ovlivňuje. Jeho vývoj ovlivňuje mnoho činitelů vnitřních i

vnějších a z tohoto působení vzniká jedinečná osobnost, která vstupuje do širší společnosti právě vstupem do předškolního zařízení. Rodina je další skupinou faktorů. Ovlivňuje také vývoj dítěte a to velice významně, proto je o ní pojednáno zvlášť. V souvislosti s rodinou se hodně věnuji psychickým potřebám dítěte. V neposlední řadě hovořím v teoretické části o mateřské škole. Tato kapitola charakterizuje současnou mateřskou školu, pojednává o legislativě a zejména o procesu adaptace dítěte na mateřskou školu. Je velmi důležité, jaký postoj zaujme tato instituce k nově nastupujícím dětem a jejich rodinám. Jaké stanoví podmínky přijetí, jak komunikuje s rodinou a jaký realizuje adaptační program. Což platí i naopak, tedy jaký postoj má rodina vůči mateřské škole. V navazující praktické části, kde zkoumám adaptační proces tří dětí, se veškeré zmíněné faktory projevují.

Z teoretické části jasně vyplývá, že vstup dítěte do mateřské školy je velice citlivým obdobím, jak pro dítě, tak i pro rodinu a mateřskou školu. Je to významný mezník v životě dítěte a provází jej mnoho změn. Z těchto důvodů by se adaptačnímu procesu měla přikládat vyšší míra pozornosti. Mateřské školy sice nemají povinnost vytvářet adaptační programy, což podle mého názoru není problém. Mateřská škola může mít sebelépe vypracovaný adaptační program a přesto se může stát, že adaptace dítěte nebude úspěšná. Například z důvodů nespolupráce rodiny, osobnostních charakteristik nebo zdravotního stavu dítěte či osobnosti učitelky, atp. Naopak škola, která nevypracuje žádný speciální adaptační program pro nové děti nemusí být nutně neúspěšná v oblasti adaptace nových dětí. Dejme tomu schopná paní učitelka se zkušenostmi s novými dětmi může velkou měrou přispět k bezproblémové adaptaci dítěte. Nadmíru důležitým aspektem v procesu adaptace je podle mého názoru spolupráce rodiny a školy. V ideálním případě by škola a rodina měly být partnery při výchově a vzdělávání dětí, a to především v zájmu dětí samotných.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části této bakalářské práce se budu zabývat otázkou adaptace dítěte tří až čtyřletého v mateřské škole a mnohými aspekty, které tento proces ovlivňují. Adaptaci na prostředí mateřské školy pojmám, jak již bylo nastíněno v teoretické části, jako proměnlivý a poměrně dlouhý proces, který je započat již úvahami rodičů o mateřské škole, pokračuje výběrem školy a přes další kroky míří až k dítěti adaptovanému na mateřskou školu. Adaptace je také ovlivněna množstvím aspektů z oblasti vývoje dítěte, rodinného zázemí a školy samotné, jak bylo též popsáno v teoretické části. Je to velice složitý a komplexní proces, a proto jsem zvolila kvalitativní výzkum a to konkrétně zpracování třech případových studií tří až čtyřletých dětí, které v září 2013 poprvé nastoupily do mateřské školy.

5 Cíl a výzkumné otázky

Mým hlavním cílem bylo zjistit, jak probíhá adaptační proces u tří až čtyřletých dětí nastupujících do mateřské školy a jaké faktory tento proces ovlivňují.

Díličními cíli výzkumu je zjistit, zda adaptační program nabízený na vybraných mateřských školách se shoduje s praxí, tedy realizací daného programu v práci učitelek dané školy. Dále zjistit, jaké aktivity a činnosti zařazují učitelky vybraných mateřských škol na začátek školního roku, který je spojen právě s adaptací nových dětí. Dále zjišťuji, jak jsou s adaptačním programem a adaptací svého dítěte vůbec, seznamování a spokojení rodiče vybraných dětí.

Ke svému výzkumnému šetření jsem zvolila následující výzkumné otázky:

Shoduje se nabízený adaptační program na vybraných mateřských školách s praxí, tedy jeho realizací?

Zařazují učitelky vybraných škol v adaptačním období vhodné aktivity, které napomáhají přivyknutí si dítěte na mateřskou školu a vzbuzují důvěru k učitelce samotné?

Jsou rodiče vybraných dětí dostatečně informováni o adaptačním programu školy a jeho realizaci?

6 Metody výzkumu a kritéria hodnocení

Metodami výzkumu je zejména případová studie, vypracovaná u tří vybraných dětí, dále strukturované rozhovory s rodiči, dětmi, učitelkami mateřských škol a ředitelkami mateřských škol a v neposlední řadě pozorování dětí v domácím prostředí a novém prostředí mateřské školy a současné pozorování práce učitelek.

V zájmu zachování anonymity všech zúčastněných, používám jednoduché číselné označení. Tedy matka (1) – dítě (1) – MŠ (1) – třída (1) – učitelka (1) – ředitelka (1), označují matku, její dítě, mateřskou školu, kam začíná docházet, třídu, do které chodí, jeho učitelku a ředitelku dané školy. V případových studiích, které jsou k nahlédnutí v Příloze E používám změněná křestní jména dětí. Tyto studie jsou také označeny danými čísly a jsou řazeny v tomto pořadí v příloze E.

7 Charakteristika výzkumných souborů a organizace výzkumného šetření

V rámci výzkumu ke své bakalářské práci jsem oslovila okruh svých známých, kteří měli v dané době dítě tří až čtyřleté a v září 2013 poprvé nastupovalo do mateřské školy. Po uvážení jsem vybrala tři vhodné rodiny. Hlavním kritériem výběru byl zejména zmíněný věk dětí a skutečnost, že nastupují poprvé do mateřské školy a dále jsem volila spíše rodiny, které znám osobně delší dobu. Poslední kritérium bylo použito kvůli snadnějšímu vypracování případových studií dětí. Vybrána byla tři děvčata. Výběr byl tedy záměrný.

7.1 Časový harmonogram

Tyto rodiny jsem několikrát před vstupem dětí do mateřské školy navštívila doma nebo na veřejných místech a prováděla jsem pozorování dětí a první rozhovory s rodiči a dětmi na téma vstupu do mateřské školy a zjišťovala jsem

též cenné informace o vývoji, chování a návycích dětí pro sestavení případových studií. Popsaná úvodní část výzkumu probíhala v srpnu 2013. Dále jsem děti opakovaně pozorovala v prvních čtyřech týdnech nástupu do mateřské školy. Následně jsem provedla rozhovory s učitelkami dětí na téma jejich adaptace a vstupní diagnostiky dítěte. Poté jsem také realizovala rozhovory s ředitelkami daných mateřských škol, které se týkaly především adaptačního programu mateřské školy. Rozhovory probíhaly v průběhu září 2013. Závěrem výzkumného šetření jsou opět strukturované rozhovory s rodiči a dětmi, které probíhaly v listopadu (matky a děti 1 a 2) a prosinci (matka a dítě 3) 2013. Ty se týkají zvláště zhodnocení adaptační fáze dítěte a programu mateřské školy.

7.2 Analýza a interpretace získaných dat

7.2.1 Strukturované rozhovory s rodiči před vstupem dítěte do mateřské školy

Všechny tři rozhovory s rodiči před vstupem jejich potomků do mateřské školy v září 2013 jsem zaznamenávala nahrávacím zařízením. S touto skutečností jsem rodiče předem seznámila. Mou snahou bylo, aby rozhovor probíhal s oběma rodiči současně, bohužel z různých důvodů toto nebylo možné, proto jsem tyto rozhovory prováděla vždy jen s matkami dětí.

Cílem těchto rozhovorů bylo zjistit, jak rodiče uvažují o vstupu svého dítěte do mateřské školy. Zda jsou obeznámeni s adaptačním programem mateřské školy a hodlají ho využívat, jak své dítě na vstup do MŠ připravují a zda očekávají nějaké obtíže při adaptaci. Přesný přepis rozhovorů je uveden v případových studiích v Příloze E.

Rozhovor jsem sestavila z následujících osmi okruhů otázek:

1. Připravujete nějak dítě do MŠ? Myslíte si, že by mělo být vůbec nějak připraveno?
2. Těší se dítě podle vašeho názoru do MŠ?
3. Půjdete po nástupu dítěte do práce? Odkdy přesně? Jak skloubíte rodinu a práci? Máte nějaký plán v případě problémů s adaptací dítěte v MŠ?

4. Očekáváte nějaké problémy s adaptací dítěte (např.: s ohledem na jeho charakterové vlastnosti, samostatnost, dovednosti, aj)? V jakém časovém rozsahu bude dítě zpočátku v MŠ?
5. Jak jste vybírali MŠ? Kritéria.
6. Zajímali jste se o adaptační program MŠ? Byli jste již v MŠ i s dítětem? Jak adaptačního programu využijete? Jak vám byl nabídnut? / Jak jste se o něm dozvěděli? Jak se ho chystáte využít?
7. Co očekáváte od MŠ?
8. Bude dítě navštěvovat/navštěvuje nějaké zájmové kroužky nebo jiné aktivity bez rodičů?

K první otázce se matky vyjádřily velmi podobně. Jsou toho názoru, že by dítě mělo být do MŠ připravováno ať už rozhovory o nadcházejících změnách, tak i nácvikem různých dovedností v oblasti sebeobsluhy a v neposlední řadě také zvykáním si na kolektiv dětí a odpoutání se od matky. Dvě matky (2, 3) shodně uvedly, že jim v přípravě na vstup jejich potomka do MŠ poradily i učitelky přímo v MŠ na schůzkách po zápisu.

Odpověď na druhou otázku byla úplně shodná u všech třech matek. Děti se do MŠ velice těší.

Třetí okruh otázek je zaměřený na organizaci vstupu dítěte do MŠ v souvislosti se vstupem matky do zaměstnání. Dvě matky (2, 3) si práci začnou hledat až po vstupu dcer do MŠ, třetí z matek (1) pracuje z domova, ale práci uzpůsobí podle potřeb dítěte. Na otázku, zda očekávají nějaké potíže s adaptací, odpověděla jedna z matek (2), že rozhodně ne. Další matka (1) se svěřila s obavami o sebeprosazení dcery v kolektivu a třetí matka (3) se bojí, že dítě nebude poslouchat, bude mít potíže s disciplínou u jídla a s usínáním po obědě, jelikož je zvyklé usínat vždy s matkou.

Rozsah pobytu dětí v MŠ na začátku školního roku byl u vybraných dětí podobný, provoz MŠ (3) byl buď zkrácen a rodiče si děti museli vyzvedávat po dobu jednoho až dvou týdnů po obědě nebo učitelky (1, 2) pouze doporučily, aby si pro nové děti chodili rodiče nejprve dříve a poté pobyt postupně prodlužovali podle možností a potřeb dítěte.

Kritéria výběru MŠ byla u dvou matek (1, 3) úplně shodná, a to pouze volné místo v MŠ. Matky by si rády vybíraly podle referencí, ŠVP, atd. V této době, kdy jsou MŠ přeplněné, to nebylo možné. Jedna matka (2) uvedla, že MŠ vybral její otec, protože si myslí, že je to nejlepší škola v jejich okolí.

Odpovědi na otázky o adaptačním programu byly velice strohé. Všechny matky uvedly, že byly na informační schůzce v červnu, tam se dozvěděly vše o provozu školy, platbách, atd., ale o adaptačním programu se zmínila jen jedna matka (3). Daná MŠ má v rámci adaptace pro nejmladší oddělení provoz prvních čtrnáct dní školy jen do oběda a ve třídě jsou obě učitelky. Další matka (2) se zmínila o možnosti kratšího pobytu dítěte v MŠ v adaptační fázi a možnosti individuálního řešení potíží s adaptací. Matka (1) se na schůzce nic o adaptačním programu nedozvěděla, daná mateřská škola v té době teprve začínala a neměla podle matky ještě ani všechny učitelky.

Očekávání matek od MŠ zahrnuje zvláště bezproblémový pobyt a vztahy s vrstevnickou skupinou, jedna matka (2) uvedla, že očekává zlepšení v mluvě a další matka (1) věří ve všeobecné rozvíjení a vedení ke vzdělávání. Kroužky nebo jiné aktivity hned od začátku nástupu do MŠ bude navštěvovat jedno děvče (2), ostatní matky uvedly, že s nástupem do kroužků počkají až po adaptaci na MŠ.

7.2.1.1 Shrnutí výsledků

Z rozhovorů s matkami dětí před nástupem do MŠ je patrné, že všechny tři matky berou tuto otázku velice vážně a chápou možná rizika adaptace. Neberou na lehkou váhu ani samotnou přípravu dítěte na vstup do mateřské školy, jak v oblasti sebeobsluhy, tak v oblasti psychické, tedy přípravy na změnu prostředí a režimu. Adaptační programy daných MŠ jsou podle matek v jednom případě individuálního charakteru, tedy záleží na domluvě rodiče s učitelkou, jak a v jakém rozsahu bude dítě v adaptační fázi do MŠ docházet. V této situaci matka tohoto programu hodlá využít. Druhá MŠ je podle slov matky nová a jak již bylo zmíněno, nemá připravený adaptační program. Třetí MŠ má podle matky již zmíněný adaptační program, který spočívá ve zkrácené provozní době a posílení pedagogické síly ve třídě nejmladších dětí v dané

škole. I v tomto případě bude matka nabízeného programu využívat. Co se týče předpokládaných adaptačních obtíží vlastních dětí, shledávám v odpovědích matek povětšinou objektivnost. Matky, s ohledem na další průběh zkoumání, celkem přesně odhadly budoucí chování svých potomků.

7.2.2 Rozhovory s dětmi před vstupem dítěte do mateřské školy

V rámci pozorování dětí v domácím prostředí jsem položila i dětem několik otázek ve vztahu k nástupu do MŠ. Cílem nebylo získat přesné informace, ale spíš navázat kontakt a zjistit jak dítě reaguje na otázky dospělého a jak se vyjadřuje. Z důvodů spontánnosti dětí a nepředvídatelnosti načasování daných otázek jsem tyto rozhovory nezaznamenávala nahrávacím zařízením.

1. Těšíš se do MŠ? Na co se těšíš?
2. Byli jste se s rodiči v MŠ podívat?

Na první otázku jsem dostala pouze kladné odpovědi. Při pokusu zjistit, na co se děti těší, jsem již obdržela rozmanitější odpovědi. Jedna z dívek řekla, že se těší na kamarády (1), druhá se těší na hračky (2), ale třetí (3) na otázku neodpověděla, vypadalo to, že se stydí.

Na druhou otázku jsem dostala opět pouze jen kladné odpovědi, že jsou pravdivé, jsem věděla od matek již před tím. I tuto otázku jsem se snažila trochu rozvést a ptala jsem se, co tam dívky viděly. Jedna (1) z nich mi začala vyprávět, že tam byla veliká zahrada a tabule na malování, druhá řekla, že si to nepamatuje (2) a třetí opět neodpověděla, ani když jsem to zkoušela později.

7.2.2.1 Shrnutí výsledků

Díky rozhovorům s dětmi jsem měla možnost posoudit úroveň vyjadřování jak po stránce zvukové, gramatické i co se týče slovní zásoby. Podrobné výsledky uvádím ve zpracovaných případových studiích v Příloze E.

7.2.3 Pozorování dětí v domácím prostředí

Před vstupem dětí do MŠ jsem prováděla pozorování dětí v domácím prostředí či na veřejných místech v doprovodu rodičů. Jak jsem již uvedla výše,

dotazovala jsem se rodičů na mnoho poznatků týkajících se vývoje dětí, výchovy a výchovného stylu, temperamentu, charakteru, vlastnostech dětí, apod. Získané informace popisují zevrubně v případových studiích, které jsou v Příloze E. Samotné pozorování jsem zaměřila na porovnání odpovědí rodičů s reálnou situací, jak jsem ji měla možnost sledovat. Výsledky uvádím v tabulce (Tab. 1) níže.

Tab. 1 Porovnání odpovědí rodičů s reálnou situací doma

	VÝCHOVNÝ STYL	TEMPERAMENT, CHARAKTER, VLASTNOSTI DÍTĚTE	SAMOSTATNOST, SEBEOBSLUHA
MATKA 1	„Respektovat a být respektován“	Mírná, napodobuje ostatní, někdy rozkazuje	Zvládá bez potíží toaletu, oblékání, používá předměty denní potřeby
POZOROVÁNÍ DÍTĚTE 1	Integrační styl	Slušná, mírná, citlivá	=
MATKA 2	Volný	Divoká, mazaná, živá	Bez potíží se obléká a obouvá, potřebuje dopomoc na toaletě
POZOROVÁNÍ DÍTĚTE 2	Liberální styl	Přátelská, živá	=
MATKA 3	Přirozený	Svéhlavá, vybíravá v jídle, průbojnější	S malou dopomocí zvládá oblékání i toaletu
POZOROVÁNÍ DÍTĚTE 3	Integrační styl	Svéhlavá	=

Vysvětlivka: = v tabulce znamená úplný souhlas s názorem matky.

7.2.3.1 Shrnutí výsledků

K posouzení výchovného stylu v rodinách pozorovaných dětí jsem zvolila vymezení výchovných stylů podle K. Lewina. (Lewin, 1939 In: Mertin, Gillernová, 2010) U první rodiny nemám se zařazením problém, popis integračního stylu přesně odpovídá stavu v rodině. Ve druhém případě bylo určení stylu také více méně jednoznačné, matka vychovává dceru skutečně liberálně, zbytek rodiny se snaží ovšem přiblížit integračnímu stylu. Domnívám se ale, že výchovný styl matky je v tomto případě rozhodující a více dítě ovlivňuje. Ve třetím případě se integrační styl v rodině trochu více blíží

liberálnímu stylu. V otázce temperamentu, charakteru a vlastností dítěte více méně souhlasím se soudy rodičů. V klíčových vlastnostech jsou podle mého soudu dostatečně objektivní. Moje hodnocení se mírní ve vyloženě negativních vlastnostech, myslím si, že tam matky děti podceňují. V oblasti sebeobsluhy s matkami souhlasím úplně. Je však možné, že si po rozhovoru o dítěti dávaly větší pozor a tolik dětem nepomáhaly, poněvadž posléze v MŠ byla situace jiná (viz níže). Podrobnější informace jsou opět k nalezení v kazuistikách v Příloze E.

7.2.4 Strukturované rozhovory s učitelkami mateřských škol

Cílem rozhovorů s učitelkami MŠ bylo zjistit jejich náhled na adaptaci dítěte v prvních týdnech školy, informovanost o dítěti a zejména co dělá každá z učitelek pro snadnou adaptaci dítěte, jaké zařazuje činnosti a hry. V tabulce (Tab. 2) níže nalezneme zestručněné odpovědi na osm okruhů otázek učitelek MŠ vybraných dětí. Plné znění je uvedeno v případových studiích v Příloze E.

Tab. 2 Odpovědi učitelek MŠ

	UČITELKA 1	UČITELKA 2	UČITELKA 3
1. Jak se vám dítě jeví obecně?	Bezproblémová dívka.	Divoká, trochu horší pozornost.	Pohodová, šikovná, většinou bez pláče.
2. Co si myslíte o jeho adaptaci na MŠ? Jak si myslíte, že navazuje kontakty s vrstevníky?	Nepláče, je samostatná při hře, problémy se sebeobsluhou, fixace na jedinou kamarádku.	Nemá problémy. snaží se navazovat kontakty.	První týden neměla problém. V druhém týdnu děvče hodně plakalo.
3. Co děláte vy sama pro snadnou adaptaci dítěte do MŠ? Máte nějaké osvědčené postupy pro začátek školního roku? Oblíbené činnosti či hry?	Nabízím činnosti, hračky, provádím individuální rozhovory s dětmi. Většinou volná hra dětí převažuje.	Cvičení, povídání, ranní kruh, písničky s pohybem, více volné hry – aby děti navázaly kontakty mezi sebou, více řízených činností postupně později.	Získání jistoty a důvěry, pomoc s jídlem, sebeobsluhou, cvičení, malování, písnička na přivítanou.

4. Myslíte si, že starší dítě zvládne adaptaci snáze a dříve než dítě mladší?	Je to individuální.	Je to individuální.	Je to individuální.
5. Jaká jsou podle vás kritéria dovršení adaptace dítěte na MŠ?	Vybere si hru, nepláče, má kamarády, cítí se dobře a umí říct, co se mu nelíbí.	Jde si samo hrát. Má radost, užívá si pobyt v MŠ.	Je schopné navázat kontakt s učitelkou, spolupracuje.
6. Jaké faktory podle vás přivýkání na MŠ ovlivňují?	Rodina, sourozenci, kolektiv třídy a pokud je dítě zvyklé být bez mámy.	Rodina, sourozenci, věk.	Věk, výchova, geny, sourozenci.
7. Mluvila jste s rodiči o dítěti při nebo před nástupem do MŠ? Jak a jaké informace získáváte od rodičů o dítěti?	Od rodičů máme minimum informací, pokud má dítě problém, pozvu si radši rodiče soukromě.	Rodiče dostanou dotazník, který ale nemusí vyplňovat, takže informace se získávají jen mimoděk a otázkami, když je nějaký problém.	Podrobný dotazník při nástupu (dobrovolný) informace o rodině, výchově, dítěti.
8. Jak reagujete na pláč/stýskání dítěte?	Individuálně, nabídka činnosti, pochování, zamávání mámě.	Vysmrká se a pak mu nabídnu hračku, pokusím se s ním rozehrát hru.	Snažím se navázat kontakt, nabízet činnosti, naslouchat, ale nic nenutit.

7.2.4.1 Shrnutí výsledků

Rozhovory s učitelkami MŠ probíhaly již v září, tedy na samém počátku školního roku. Pohled učitelek na adaptaci dětí byl podle mého názoru vcelku objektivní. Soudím tak s dalších rozhovorů s rodiči a vlastního pozorování dětí ve třídě. Jedinou výjimkou je odpověď učitelky (1), která uvedla, že dané dítě má potíže se sebeobsluhou, což se podle mého pozorování v domácím prostředí i v MŠ neshoduje. Informovanost o dítěti od rodičů je minimální. Pouze jedna MŠ (3) používá dotazníky, které se jim navrací v dostatečném množství a zakládají si je k ostatní dokumentaci o dítěti, kde slouží jako pomoc učitelce při poznávání dítěte a ke vstupní diagnostice. Učitelka uvedla, že rodičům detailně na schůzce vysvětlí význam daných dotazníků, které jsou zaměřeny zvláště na informace o rodině, výchově, vlastnostech dítěte, apod.

MŠ (1) je v provozu teprve prvním rokem a žádné podobné dotazníky nemá vůbec a MŠ (2) má dotazníky s podobnou tematikou, avšak učitelka uvedla, že jsou dobrovolné a z toho důvodu je rodiče nevyplňují. Na mou doplňující otázku, zda se snaží rodičům vysvětlit význam takovýchto dotazníků, odpověděla, že si myslí, že to stejně nemá smysl. Odpovědi na otázku o osvědčených činnostech a hrách v adaptační fázi proberu ještě v kapitole o vlastním pozorování ve třídě MŠ. Nicméně, učitelka (1) dává na začátku školního roku, podle svých slov přednost volné hře, nabízí hračky a snaží se navazovat individuální rozhovory. Učitelka (2) shodně uvádí, že dětem dává více prostoru pro volnou hru, ale zařazuje hned od začátku školního roku řízené chvíle s cvičením a povídání v komunitním kruhu. Učitelka (3) se společně se svou kolegyní snaží o získání si důvěry u dětí a zaměřuje se na zdokonalování sebeobsluhy u jídla, na toaletě i při oblékání. Stejně jako učitelka (2) již od začátku školního roku zařazuje řízené chvíle cvičení, malování a zpívání. Zajímavé je též srovnání odpovědí na otázku, jaká jsou podle vás kritéria dovršení adaptace dítěte na MŠ, s výsledky výzkumu Niesel, Griebel (2005), který uvádím v závěru teoretické části. Učitelky uváděly odpovědi z následujících kategorií zmíněných autorů. Sociální integrace, emocionalita, vlastní iniciativa, tolerování dočasného odloučení od rodičů a vztah s učitelkou.

7.2.5 Strukturované rozhovory s ředitelkami mateřských škol

Pro rozhovory s ředitelkami MŠ jsem zvolila tři okruhy otázek. První okruh se zabývá přímo adaptačním programem. Zajímalo mě, zda daná MŠ nějaký program vůbec má, jestli se osvědčil a jak se o něm dozvědí rodiče dětí. Druhá část rozhovoru se zaměřuje na informovanost rodičů o MŠ a naopak MŠ o rodičích resp. o dětech. Ptala jsem se, jakým způsobem jsou rodiče informováni o chodu MŠ a všech nezbytných záležitostech, zda MŠ nějak získává informace o dítěti od rodičů, jaké a jakým způsobem. Do následující tabulky (Tab.3) jsem shrnula zestručněné odpovědi ředitelek MŠ. Plné odpovědi jsou uvedeny v případových studiích v Příloze E. Cílem rozhovorů bylo jednak ověřit odpovědi učitelek ohledně adaptačního programu a srovnat, co o programu říká učitelka a ředitelka MŠ a jak se tyto výpovědi liší. Srovnání s pozorováním ve třídě

uvádím níže. V oblasti informovanosti mě zejména zajímala forma získávání prvotních informací o dítěti od rodičů. V třetí části o diagnostice bylo cílem zjistit, jakou formou a s jakou pravidelností je diagnostika prováděna.

Tab. 3 Rozhovory s ředitelkami MŠ

	ŘEDITELKA 1	ŘEDITELKA 2	ŘEDITELKA 3
ADAPTACE	Individuální adaptace, zkrácená doba pobytu v MŠ.	Individuální adaptace, zkušené učitelky, konkrétní strategie pro danou třídu.	Prvních 14 dní zkrácený provoz a obě učitelky na třídě, dále individuálně.
INFORMOVANOST	Schůzka před i po hlavních prázdninách, nástěnky, individuální rozhovory s rodiči, individuálně získávané informace, informační schůzky.	Schůzka před i po hlavních prázdninách, individuálně, nástěnky, individuální rozhovory s rodiči, dotazníky (malá návratnost, neosobní přístup), individuálně získávané informace.	Schůzka před i po hlavních prázdninách, individuálně, nástěnky, individuální rozhovory s rodiči, dotazníky (podrobné, důležité informace pro učitelky).
DIAGNOSTIKA	Portfolia dětí (výtvarné práce), vstupní a průběžná diagnostika (kresba postavy).	Diagnostika (záznamové archy), každá učitelka diagnostikuje sama (učitelky nepřecházejí s dítětem ze třídy do třídy - opatření proti „nálepkování“ dětí).	Portfolia (výtvarné práce a pracovní listy), pokroky dětí průběžně, evaluace tříd a dětí podle RVP PV, spolupráce s PPP.

7.2.5.1 Shrnutí výsledků

V první části o adaptaci a adaptačním programu se odpovědi učitelek s odpověďmi ředitelek shodovaly. Ředitelky (1, 2) uvedly, že jejich adaptační program je spíše individuálního charakteru a ředitelka (3) potvrdila, že jejich adaptační program spočívá ve zkrácené provozní době pro nejmladší oddělení, přičemž jsou ve třídě obě učitelky současně. V oblasti informovanosti uvedly ředitelky (1, 2, 3), že v jejich MŠ probíhají schůzky s rodiči nových dětí před prázdninami i na začátku školního roku, kde se dozvědí veškeré informace o provozu školy, dále informují na nástěnkách. Ředitelka (1) preferuje získávání

informací o dítěti od rodičů individuálními rozhovory, podobně jako ředitelka (2), která uvedla, že mají dotazníky, ale s malou návratností a sama ředitelka řekla, že jim nevěří, protože tam rodiče prý nepíší objektivní informace, proto také preferuje individuální získávání informací od rodičů. Ředitelka (3) uvedla, že používají podrobné dotazníky, ve kterých zjišťují informace o dítěti, které jsou velice důležité pro učitelky nových dětí.

7.2.6 Pozorování dětí v prostředí mateřské školy

Pozorování dětí v mateřské škole probíhalo v prvních týdnech školního roku. V následující tabulce (Tab. 4) shrnuji několik základních údajů o MŠ a třídách, ve kterých jsem děti pozorovala.

Tab. 4 Charakteristika MŠ a tříd

	MŠ 1	MŠ 2	MŠ 3
POČET TŘÍD V MŠ	2	5	4
SLOŽENÍ TŘÍDY (VĚK)	Homogenní (cca 4 roky)	Homogenní (cca 3,5-4roky)	Homogenní (cca 3roky)
POČET ZAPSANÝCH DĚTÍ VE TŘÍDĚ	22	28	28

Z tabulky je patrné, že ani jedna MŠ nepreferuje věkově heterogenní třídy. MŠ (1) má snížený počet dětí ve třídě z důvodu integrace dvou dětí. Kapacita třídy je 25 dětí, ale zapsáno jich je jen 22. Tyto aspekty se při adaptaci dětí na MŠ samozřejmě projeví. Práce ve třídě (3) věkově homogenní, kde byly děti tříleté a děti co teprve brzy dovrší třetí rok věku, byla pro učitelky mnohem náročnější. V tomto případě byly všechny děti v této třídě nové a většina z nich měla výrazné adaptační obtíže zvláště v průběhu prvních dvou týdnů. Díky tomu nebyla atmosféra ve třídě zpočátku nikterak pohodová a klidná. Učitelky se musely zaměřovat hlavně na sebeobsahu a soběstačnost dětí. Oproti tomu věkově homogenní třídy (1, 2), ve kterých byly trochu starší děti, vyzařovaly už

od začátku školního roku přívětivou atmosféru a klid. Většina dětí ve třídách již MŠ navštěvovala, což pohodovou atmosféru jistě podporuje.

Při samotném pozorování dětí v daných třídách MŠ jsem se zaměřila na několik zásadních aspektů, které shrnuji v tabulce níže (Tab. 5). Podrobnější popis pozorování uvádím v případových studiích v Příloze E.

Tab. 5 Pozorování dětí v MŠ

	DÍTĚ 1	DÍTĚ 2	DÍTĚ 3
1. ODPOUTÁNÍ SE OD RODIČŮ	Bez potíží.	Bez potíží.	Nejprve bez potíží, poté nechce do MŠ, drží se matky.
2. STESK A PLÁČ	Ne.	Ne.	Ano.
3. NAVAZOVÁNÍ KONTAKTŮ S UČITELKOU	Na vyzvání odpovídá, dokáže učitelku správně oslovit a říct, co chce.	Na vyzvání většinou neodpoví nebo odpovídá jednoslovně, neumí učitelku oslovit.	Na vyzvání většinou neodpoví nebo odpovídá jednoslovně, neumí učitelku oslovit.
4. NAVAZOVÁNÍ KONTAKTŮ S OSTATNÍMI DĚTMI	Hlavně jedna kamarádka, ale dokáže navazovat kontakty i s dalšími dětmi, často ostatní při volné hře pouze pozoruje i napodobuje.	Nahodilé, napodobuje hru ostatních dětí, snaží se upoutat pozornost.	Nahodilé, spíš pozoruje a napodobuje.
5. VOLNÁ HRA	Nápodobá, pozorování, ale dokáže i iniciovat hru.	Většinou nápodoba a pozorování.	Většinou nápodoba a pozorování.
6. ŘÍZENÉ ČINNOSTI	Zapojuje se, spolupracuje, soustředí se.	Zapojuje se, spolupracuje, soustředí se, ale většinou krátce.	Zapojuje se, často nespupracuje, soustředí se jen velice krátce.

Ze stručné tabulky výše je jasně patrné, že dívky (1, 2) neměly výraznější obtíže s adaptací. Pouze jedna z dívek (3) prožívala odloučení od matky velice bouřlivě, s pláčem a křikem. Postupem času se stesk i pláč uklidnil a výrazněji

se vracel pouze po delší nepřítomnosti v MŠ. Ještě v listopadu dítě během ranního loučení plakalo a nechtělo do MŠ, ovšem během prosince se stav už uklidnil a dívka už většinou neplakala. V tomto směru je důležité též uvést i věk dětí. Dívka (1) byla v době nástupu do MŠ nejstarší z pozorovaných dětí, byly jí tři roky a jedenáct měsíců. Dívka (2) byla o několik měsíců mladší, byly jí tři roky a osm měsíců. A dívka (3) byla z pozorovaných dětí nejmladší, byly jí tři roky. Je tedy patrné, že u pozorovaných dívek měl i věk vliv na jejich adaptaci na MŠ.

7.2.6.1 Shrnutí výsledků

Jak již bylo řečeno výše, tak dívky (1, 2) neměly žádné výrazné adaptační obtíže. Velice rychle přivykly novému prostředí, dokázaly si hrát samy i ve skupině, při volné hře i řízených činnostech, navazovaly kontakty s ostatními dětmi i dospělými. Dívky (1, 2) byly již dříve zvyklé na kolektiv vrstevníků a delší odloučení od matky, což bylo očividně důležitým aspektem při jejich bezproblémové a krátké adaptaci v MŠ. Dívka (2) měla drobný handicap v oblasti vyjadřování a zároveň byla méně soustředěná než dívka (1), proto její adaptaci hodnotím jako delší než u dívky (1). Dívka (3), jak bylo již řečeno výše, měla větší potíže s adaptací, které se projevovaly steskem, pláčem a voláním matky, dívka se méně zapojovala do her, minimálně navazovala kontakty s ostatními dětmi a byla často nesoustředěná.

7.2.7 Strukturované rozhovory s rodiči po vstupu dítěte do mateřské školy

Tyto strukturované rozhovory s rodiči probíhaly v listopadu (matka 1, 2) a v prosinci (matka 3) 2013 po vstupu dítěte do MŠ. Cílem těchto rozhovorů bylo dozvědět se od rodičů jejich celkový náhled na adaptaci jejich dítěte v MŠ s odstupem času. Ptala jsem se rodičů, jak jsou celkově spokojeni s vybranou MŠ, jak si myslí, že jsou tam spokojené jejich děti, jak probíhala podle nich adaptace jejich dítěte na MŠ a jaké mají pro daný stav vysvětlení a také jaká jsou podle nich kritéria pro dovršení adaptace. Dále mě zajímalo srovnání nabízeného adaptačního programu s prožitou realitou a informovanost rodičů o

pokročích dítěte od pedagogů. Výsledky uvádím opět zestručněné v následující tabulce (Tab. 6).

Tab. 6 Shrnutí odpovědí rodičů

	MATKA 1	MATKA 2	MATKA 3
Jak jste spokojeni s MŠ, do které dochází vaše dítě?	S prostředím ano, méně už s programem - zpočátku děti neměly téměř žádný vedený program.	Jsem velice spokojena.	Jsme velice spokojeni, zvláště oceňujeme přístup učitelek.
Myslíte si, že je vaše dítě v MŠ spokojené?	Ano, vypráví o hrách, má nové kamarády.	Ano, hodné učitelky, kamarádky.	Ano, po zvládnutí adaptace, předvádí cvičení a zpívá písničky.
Jak hodnotíte adaptační proces svého potomka?	Naprosto bezproblémový.	Bezproblémový.	Náročný na psychiku matky a sluch učitelek.
Co si myslíte, že nejvíce přispělo k tomu, že se dítě bez problému adaptovalo na MŠ? / Co si myslíte, že způsobilo problémový start vašeho dítěte v MŠ?	Dítě bylo zvyklé na kolektiv vrstevníků a delší odpoutání se od matky.	Dítě bylo zvyklé na kolektiv vrstevníků a delší odpoutání se od matky.	Klidný přístup a intenzivní péče učitelek.
Jak jste spokojeni s průběhem adaptačního programu v závislosti na tom, co vám bylo nabízeno v MŠ?	MŠ adaptační program nenabízela.	Jsem spokojená, individuální domluva.	Spokojeni, zvláště díky přístupu učitelek.
Jaká jsou podle vás kritéria dovršení adaptace dítěte na MŠ?	Těšení se do MŠ.	Dítě vydrží bez rodičů, je samostatné.	Těšení se do MŠ, dítě bez pláče.

Jak jste informováni o pokrocích vašeho potomka? Jaký je přístup učitelk/zaměstnanců v komunikaci s vámi?	Nejsem informována, když se zeptám, tak učitelka řekne "dobrý".	Učitelky jsou vstřícné ohledně poskytování informací o pokrocích dětí.	Denně, alespoň krátký rozhovor s učitelkou o chování dítěte a doporučení postupů při adaptaci.
--	---	--	--

7.2.7.1 Shrnutí výsledků

Z předchozí tabulky je očividné, že všechny tři matky jsou vesměs spokojené s adaptací svých dětí a zároveň si myslí, že samy děti jsou v MŠ po adaptační fázi spokojené. Ohledně přístupu učitelk a informovanosti byly matky (2, 3) velmi spokojené. Zvláště matka (3) velmi oceňovala práci učitelk v souvislosti s problémovou adaptací svého dítěte.

7.2.8 Strukturované rozhovory s dětmi po vstupu dítěte do mateřské školy

Účelem těchto rozhovorů s dětmi bylo zjistit, alespoň něco málo o jejich spokojenosti v MŠ a jejich zájmu o nové prostředí. Zajímalo mě, zda si děti pamatují jména učitelk, svých kamarádů, s čím si rády hrají, atp. Otázek pro děti jsem měla připraveno celkem osm, ale pokud nechtěly již odpovídat nebo se méně soustředily, tak jsem se snažila ptát později. Dalším cílem bylo opět zjišťovat vyjadřovací schopnosti dětí. Některé odpovědi jsem zestručněla (Tab. 7) a plné znění uvádím v případových studiích v Příloze E.

Tab. 7 Shrnutí odpovědí dětí

	DÍTĚ 1	DÍTĚ 2	DÍTĚ 3
Líbí se ti v MŠ?	Jo.	Ano.	Jo.
Jak se jmenují paní učitelky?	Jana, Zuzka	Nevím.	Janička a Hanička
Jaké máš kamarády, jak se jmenují?	Maxíka, Marušku, Elišku, Lucinku, Zuzanku, Kačku, Lenonku.	Markétka, Eliška	Nevím.
S čím si nejraději hraješ?	S korálkama a policejní auto.	S kuchyňkou, medvídkem.	Na písku.

Dokážeš mi říct, jak probíhá den v MŠ?	<i>Popisuje celý den jen s malým povzbuzováním.</i>	Ne.	BEZ ODPOVĚDI
Máte nějaká pravidla, která musíš dodržovat?	Nemůžeme šahat na piáno, ani dotýkat. Nemůžeme do předsíně.	Nekřičet. Musíme všechno sníst.	BEZ ODPOVĚDI
Jak vypadá vaše třída, zahrada, ...?	<i>Vypráví a popisuje hračky a vybavení.</i>	Máme obrázky na stěnách.	BEZ ODPOVĚDI
Chodíte na procházky?	Chodíme.	Ano.	BEZ ODPOVĚDI

7.2.8.1 Shrnutí výsledků

Z uvedených výsledků je vidět, jaká je úroveň vyjadřování jednotlivých dětí. Tato úroveň odpovídá i věkovým rozdílům mezi dětmi. Dívka (1) bez potíží odpovídá, často i celou větou. Z jejích odpovědí je vidět, že je v MŠ spokojená a pamatuje si mnoho detailů z prostředí MŠ. Dívka (2) má s odpovídáním problémy, většina odpovědí je jednoslovných a musí se stále povzbuzovat. Přesto z jejího nadšení při odpovědích míním, že je v MŠ také spokojená. Dívka (3) na většinu otázek odmítla odpovědět nebo si nemohla vzpomenout. Při rozhovoru se nedokázala soustředit. Pokusila jsem se ptát znovu ale bez většího úspěchu.

7.2.9 Celkové shrnutí výsledků výzkumné části

Ve výzkumné části své bakalářské práce jsem se snažila zjistit co nejvíce informací o tom, jak probíhá adaptační proces u vybraných tří až čtyřletých dětí nastupujících do mateřské školy. Údaje jsem shromažďovala jak od rodičů dětí a od dětí samotných, tak i od jejich učitelek a ředitelek v mateřských školách. Dále jsem prováděla i nezúčastněné pozorování dětí doma i v mateřské škole.

Z výsledků mého šetření vyplynulo, že obrovský vliv má výchovný styl rodiny, kde dítě vyrůstá než nastoupí do mateřské školy. Dále také svou roli hraje věk dítěte a jeho zkušenost s odloučením od matky a kontaktem s

vrstevníky. Z analýzy nashromážděných dat je patrné, že dívky (1, 2), které měly zkušenost s odloučením od matky a kontaktem s vrstevníky před nástupem do MŠ, měly mnohem méně výrazných obtíží při adaptaci. Naopak dívka (3), která nebyla zvyklá na kolektiv vrstevníků ani na odloučení od matky, měla s adaptací značné a dlouhodobé obtíže. Důvodem může být nejen velice blízký vztah matky a dcery během prvních tří let života dívky. Dítě také nebylo zvyklé být delší dobu s někým jiným než s matkou. Dalším aspektem nebo spíše spouštěčem dívčina stesku a pláče může být jeden matčin pozdní příchod do MŠ. Dívka zůstala v MŠ třetí den jako poslední. V ten okamžik to nesla hůř matka než dcera. Dívka dokonce matku utěšovala, že je vše v pořádku. Druhý den ovšem poprvé v MŠ plakala a nechtěla matku pustit. Tento příklad ukazuje na další aspekt ovlivňující průběh adaptace, a totiž dodržování slibů a upřímnost rodiče. Matka sice za popsany incident vlastně nemůže. Nepřišla pozdě, přišla ve správný čas, ale všichni ostatní rodiče přišli v ten den dříve. Tato příhoda není jistě jediným důvodem zdlouhavé adaptace dítěte, ale je očividné, že přispěla svou měrou.

Nyní se přesunu k zodpovězení výzkumných otázek. První otázka se týkala shody mezi nabízenou formou adaptačního programu a jeho realizací. Podle výpovědí matek i mého vlastního pozorování je patrné, že ve dvou případech (2, 3) byla shoda úplná, tedy deklarovaný adaptační program byl v praxi realizován stejně. Ve škole (1) nebyl podle matky nabízen žádný adaptační program a škola uvedla, že nabízí individuální adaptační program, kdy se na postupu domluví matka a učitelka podle aktuálních potřeb a individuálních zvláštností daného dítěte. Tímto způsobem pak adaptace i probíhala.

Druhá otázka byla zaměřena na výběr aktivit, her a činností pro adaptační období v mateřské škole. Osobnost učitelky mateřské školy, její přístup k novým dětem a zvláště výběr aktivit, her a činností pro dobu adaptace je i dalším aspektem, který ovlivňuje adaptaci dítěte na mateřskou školu. Z pozorování dění ve třídě i z rozhovorů s učitelkami vyplynulo, že je velký rozdíl mezi třídou (3) věkově homogenní, kde byly všechny děti nové a tříleté nebo mladší a třídami (1, 2) věkově homogenními, kde byly děti starší a většinou na

mateřskou školu již zvyklé. Ve třídě (3) se učitelky podle svých slov musely nejprve zaměřit na praktické činnosti, zvládnutí sebeobsluhy a celkové samostatnosti dětí a až ve druhé řadě se zabývaly herními činnostmi. Díky pozorování jsem ovšem zjistila, že ačkoli se učitelky skutečně zaměřují hlavně na sebeobsluhu dětí, tak mají pro děti vždy připraveno mnoho drobných úkolů a činností, které můžou zkrátit třeba čekání na svačinu nebo na odchod ven. Tato třída, kde je zapsáno dvacet osm tříletých dětí, dokážou učitelky bez potíží zabavit, ale vytvořit i delší zajímavou řízenou činnost, a to hned na začátku školního roku. Ve třídách (1, 2) byla situace odlišná. Učitelky z těchto tříd shodně uvedly, že dávají dětem více prostoru pro volnou hru. V praxi to ovšem vypadalo tak, že učitelka (1) s dětmi dělala v době mého pozorování za celý den pouze jednu až dvě řízené činnosti, které trvaly cca 5 - 10 minut. Děti si po většinu dne hrály samy, ale živější děti začaly brzy vyrušovat, křičely, běhaly po třídě, chlapci se prali. Učitelka byla překvapená, že děti tolik zlobí. Podle mého názoru mohla děti více podněcovat ke hře, zaměstnat řízenou činností, nebo jim alespoň nabízet nové hračky a pomůcky. Učitelka (2) oproti tomu zvolila vyváženější poměr mezi volnou hrou a řízenými aktivitami. Atmosféra ve třídě byla o poznání klidnější než u učitelky (1).

Další výzkumná otázka si klade za cíl zjistit spokojenost rodičů s průběhem adaptace svých dětí, kvalitou adaptačního programu, který mateřská škola nabízela a celkově s informovaností o pokrocích svých dětí. Z rozhovorů s matkami dětí vyšlo najevo, že jsou vesměs spokojené. Ve dvou případech jsou matky velice spokojené s informovaností o pokrocích svých dětí. Zvláště matka (3) oceňuje práci učitelek, která je i podle mého názoru na základě pozorování příkladná. Učitelka si vždy najde chvíli, aby rodičům řekla alespoň pár slov o jejich dítěti. Na rozdíl od toho matka (1) je velice nespokojená s informovaností. Když se na dceru zeptá, tak se dozví jen, že „dobrá“.

Moje práce se zaměřuje také na vhodné činnosti pro nejmladší děti v mateřské škole. Domnívám se, že výběr vhodných činností v tomto období je také jedním z faktorů při přivykání si dítěte na nové prostředí. Z pozorování v mateřských školách jsem došla k závěru, že je velký rozdíl mezi činnostmi ve třídě věkově homogenní, kde jsou pouze děti tříleté a mladší, které jsou v

mateřské škole poprvé a třídami, kde jsou děti starší a na mateřskou školu již zvyklé. Věkově homogenní třída se staršími dětmi má tu výhodu, že na počátku školního roku již mnoho dětí zná prostředí mateřské školy, režim dne i paní učitelku. Učitelka má tak možnost navázat na zvyky a činnosti z minulých let a nenásilně zapojit i nové děti. Starší kamarádi jí jistě rádi pomůžou. Oproti tomu třída věkově homogenní, kde můžou být i všechny děti v mateřské škole poprvé, bývá zpočátku obtížně zvládnutelná. Mnoha dětem se zpočátku hodně stýská a pláčou. Děti si také musí zvyknout na pravidelný režim a učitelky se musí zaměřit na zvládnutí sebeobsluhy u dětí, zejména u jídla, hygieny a oblékání, aby děti byly více samostatné. Organizace řízených činností je pro učitelku v takové třídě zpočátku též náročnější, zejména pokud má ve třídě vysoký počet dětí. Z mého výzkumu však vyplývá, že dané učitelky i řízené činnosti s dvaceti osmi dětmi ve třídě zvládají bez větších obtíží. Zpočátku zařazují velmi krátké, jednoduché a dětem povětšinou známé činnosti, které postupně prodlužují a znesnadňují. Podrobný popis průběhu činností je k nalezení v případových studiích v Příloze E.

8 Diskuze

Pro diskuzi jsem vybrala několik témat. V první řadě to je výběr výzkumného vzorku. V této době, kdy jsou mateřské školy povětšinou plně obsazené bylo velmi obtížné sehnat více tříletých dětí, které by nastupovaly do mateřské školy. Zároveň jsem při výběru preferovala rodiny, které jsem již znala, protože mým záměrem bylo sepsání případových studií, což vyžaduje sběr mnoha detailních a osobních informací, proto bylo snazší spolupracovat s již známými lidmi. Tato kritéria měla ovšem za důsledek, že ve výzkumném vzorku jsou zastoupeny pouze dívky, tím mohou být výsledky ovlivněny a bylo by zajímavé porovnat mé závěry s podobným výzkumem prováděným s chlapci. Kromě toho jsem díky tomuto kritériu měla možnost pozorovat pouze skupiny věkově homogenní.

V průběhu výzkumného šetření jsem také zjistila, že jedna z matek (2) má psychickou poruchu, trpí schizofrenií. Tuto informaci mám od její rodiny. Matka prý žila v zahraničí, tam střídala partnery a narodily se jí postupně tři děti.

Žila s nimi ve velice stísněných podmínkách. Potom teprve zasáhl její otec a ona se přestěhovala zpět, začala se léčit a rodina se o ni stará. Matka sama mi nejprve tvrdila, že její psychické potíže nastartovala smrt jejího muže před narozením nejmladší dcery. Toto tvrzení rodina popřela. Proto není úplně jasné, zda její další výpovědi mohou být považovány za relevantní.

Dalším důsledkem výběru výzkumného vzorku bylo, že jsem sama nevybírala mateřské školy. Tento postup mi neumožnil realizovat část plánovaného výzkumu ve formě přímého vedení dětí ve třídách vybraných dívek. Bylo by možné sledovat děti v podobných situacích, kdybych s dětmi provedla stejné činnosti. Přesto si myslím, že bylo zajímavé sledovat postupy a přístupy různých učitelek v podobných situacích v době adaptace. Každá mateřská škola měla také odlišný přístup ke mně, jako studentce, která žádá o umožnění pozorování dítěte v mateřské škole. Nebylo mi všude umožněno pozorovat dítě tak dlouho, jak bych potřebovala a to nepochybně ovlivnilo výsledky šetření.

Pro diskuzi je též zajímavý vývoj situace v mateřské škole (1), kde učitelka preferovala volnou hru. Sama dívka (1), podle matky odpověděla na otázku co dělá paní učitelka, že jen sedí. Tato nádherná dětská upřímnost ukazuje, že ve třídě nebylo něco v pořádku. Moje pozorování z prvního a druhého týdne po začátku školního roku tento stav potvrzují, jak jsem se zmínila již dříve, učitelka zařazovala nanejvýš dvě krátké (cca 5 - 10 minut) řízené činnosti denně. Sama se divila, že děti zlobí. Postupem času se řízený program, podle matky i mého pozorování, začal prodlužovat. Neměla jsem možnost dlouhodobějšího pozorování, ale program, který jsem viděla, byl jen pramálo přizpůsobený dítěti předškolního věku. Učitelka dětem překreslovala obrázky nebo jim dokonce vedla ruku, když se jí dětský výtvar nelíbil, chyběla motivace a také přiměřenost. Učitelka se snažila děti naučit básničku předříkáváním po dvou verších a děti měly opakovat po ní, ale tak dlouhý úsek si děti očividně nedokázaly zapamatovat, učitelka začala být netrpělivá a ukončila aktivitu. Začátkem druhého pololetí se učitelky změnily a situace se zlepšila, matka je spokojenější s přístupem nové učitelky, která prý dříve učila na prvním stupni ZŠ, a také s informovaností o pokrocích své dcery.

Dalším tématem je pojmání adaptačního programu z pohledu mateřských škol. Z rozhovorů s učitelkami i ředitelkami bylo patrné, že pod pojmem adaptační program chápou pouze opatření na počátku školního roku. Ani jedna z ředitelky a učitelky nezmínila jiné akce a schůzky, které školy pořádají a jsou podle mého názoru součástí adaptačního programu. Ředitelka i učitelka (1) opomenuly i vypracovaný přehled toho, co by dítě mělo zvládnout, když do MŠ nastupuje (viz. příloha C).

Závěr

Šťastné dítě, které se těší do mateřské školy každý den je snem každé učitelky i každého rodiče. Dítě, které dokáže navazovat kontakty s vrstevníky i s dospělými, zapojuje se do her a činností, je celkově v pohodě a dokáže si poradit, když má nějakou potíž, je dítě adaptované na mateřskou školu. Takové dítě je bezpochyby snem každého rodiče i učitelky v mateřské škole. Jak je ovšem patrné z předchozích řádků, tento idylický cíl ovlivňuje mnoho faktorů. Smyslem mé práce bylo zjistit, jaké faktory adaptační proces ovlivňují. V teoretické části práce jsem tyto faktory rozdělila do tří oblastí, vývoj dítěte, rodina a mateřská škola. Popsala jsem důležité vývojové mezníky, které mohou adaptaci ovlivnit. Poznatky jsem čerpala zvláště z vývojové psychologie. V části o rodině jsem se zaměřila na potřeby dítěte a uvedla jsem několik nejznámějších teorií významných psychologů. A v neposlední řadě jsem se zaměřila na mateřskou školu. Hovořila jsem o současné mateřské škole a cílech vzdělávání a poté již přímo o adaptačním procesu, který jsem pojala v širším slova smyslu, tedy zahrнула jsem do tohoto procesu již úvahy rodičů o vstupu jejich potomka do předškolního zařízení, výběr takového zařízení, přípravu na vstup do mateřské školy a samotnou dobu adaptace na nové prostředí. Zmiňuji se též o adaptačních programech a připojuji i popis jednoho zdařilého adaptačního programu.

V praktické části se ukázalo, že toto rozdělení má své opodstatnění. Věkový rozdíl mezi zkoumanými dětmi ukázal, že nejmladší dítě bylo nejméně vyspělé a tudíž mělo největší obtíže s adaptací. Zde se tedy projevil faktor

vývoje dítěte. Stejně dítě bylo také nejvíce závislé na matce, což byl jistě další důvod zapříčiňující obtíže s adaptací. To je aspekt rodiny. Toto dítě mělo ovšem štěstí, že daná mateřská škola byla velmi vstřícná, učitelka byla ochotná spolupracovat s rodinou a společnými silami zvládli všichni zúčastnění tyto krušné začátky a dívka nároky předškolního zařízení po čase hravě zvládla. Zde je patrný vliv mateřské školy.

Adaptace v mateřské škole je složitý a komplexní proces, proto jsem zvolila kvalitativní výzkum. Z tohoto důvodu není možné výsledky mého výzkumu zobecňovat. Přesto bych na tomto místě chtěla vyzdvihnout význam zpracovaných případových studií. Tyto studie jsou velmi podrobným a jedinečným obrazem vybraných dětí. Jsou to poměrně rozsáhlé dokumenty, ve kterých je prostor pro popsání všech detailů o každém z dětí. Každá studie obsahuje mnoho informací o dětech i jejich rodinách. Obsahují údaje o psychickém i fyzickém vývoji dětí, který je podrobně analyzován za podpory odborné literatury. Dále informují o výchově v rodině a zejména zevrubně popisují pozorování dětí v mateřských školách. Ve studiích jsou obsaženy také všechny přesné přepisy rozhovorů s rodiči, dětmi, učitelkami a ředitelkami mateřských škol.

Z celé práce je patrné, že je velice důležité při nástupu dítěte do mateřské školy postupovat citlivě a pokusit se předvídat možná úskalí. Je také přínosné, když jsou rodina a předškolní zařízení partnery při výchovně-vzdělávacím procesu. Pokud spolu dokážou komunikovat, sdělovat si vzájemně pokroky dítěte nebo jeho potíže a řešit vše jednotně, tak tím nejvíce přispějí ke zdravému a spokojenému vývoji dítěte. A o to by nám dospělým mělo jít především.

Seznam použité literatury

Tištěné zdroje:

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-717-8303-X.

HAVLÍNOVÁ, Miluše. Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika). 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2006, 223 s. ISBN 80-736-7061-5.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Vyd. v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 2007, s. 39. Europa (Academia), sv. 5. ISBN 9788020014511.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 193 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4715-681.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 184 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. Vyd. 4., dopl., V Jakl. Karolinum 1. Praha: Karolinum, 2011, 399 s. ISBN 978-80-246-1983-5.

MAREŠOVÁ, Jana. *Porovnání problematik zahájení docházky do MŠ a ZŠ*. České Budějovice, 2009. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v ČB.

MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Děti, rodina a stres: [vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí]*. Praha: Galén, c1994. ISBN 80-858-2406-X.

MATĚJČEK, Zdeněk. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa, základní duševní potřeby dítěte, dítě a lidský svět. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1

MATĚJČEK, Zdeněk. *Výbor z díla*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 445 s. ISBN 9788024610566.

NIESEL, Renate a Wilfried GRIEBEL. *Poprvé v mateřské škole*. Vyd. 1. Překlad Dana Lisá. Praha: Portál, 2005, 100 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8989-5.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika: Hra (Cesta k poznání předškolního dítěte)*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004, 35 s. ISBN 80-708-3786-1.

Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV: Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy. Praha: VÚP v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-10-6.

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. Praha: SPN, 1984.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-807-3674-168.

Předškolní a primární pedagogika. Vyd. 1. Editor Zuzana Kolláriková, Branislav Pupala. Praha: Portál, 2001, 455 s. ISBN 80-717-8585-7.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2013-11-25]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.).

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-736-7124-7.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2004, 247 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, 4. ISBN 80-246-0877-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, s. 63-236. ISBN 9788024609560.

Periodika

KROPÁČKOVÁ, Jana. Děti s odkladem školní docházky v mateřské škole. *Poradce ředitelky mateřské školy*. 2013, roč. 3, 20 - 23.

TĚHALOVÁ, Marie. Nováčci ve školce. *Informatorium 3-8*. 2012, s. 12-13.

Elektronické zdroje:

BEČKOVÁ, Ivana. Jak si připravit projekt adaptace dítěte v MŠ. *Metodický portál* [online]. 2008 [cit. 2014-01-15]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/1986/JAK-SI-PRIPRAVIT-PROJEKT-ADAPTACE-DITETE-V-MS.html/>

Nejčastější dotazy k předškolnímu vzdělávání a zahájení povinné školní docházky. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy* [online]. 2011 [cit. 2013-11-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/nejcastejsi-dotazy-k-predskolnimu-vzdelavani>

Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV: Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy. Praha: VÚP v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-10-6.

Připravenost dítěte k nástupu do MŠ. *MŠ a ZŠ generála Františka Fajtla DFC* [online]. 2014 [cit. 2014-04-05]. Dostupné z: http://www.zsfajtla.cz/ms_pripravenost.php

Rámcové vzdělávací programy. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2011 [cit. 2013-10-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>

TĚHALOVÁ, Marie. *Informatorium 3-8* [online]. 2008 [cit. 2014-03-23]. Dostupné z: <http://www.zkola.cz/sofia/pedagogove/kabinetzs/Stranky/Zvyk%C3%A1me-si-na-mate%C5%99skou-%C5%A1kolu.aspx>

Seznam příloh

1. Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce před její obhajobou
2. Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce
Evidenční list
- A. Maslowova pyramida potřeb
- B. Doporučující pokyny rodičům pro snadný začátek v MŠ
- C. Připravenost dítěte k nástupu do MŠ
- D. Adaptační program MŠ U Divadla
- E. Případové studie